دار الفكر
للطباعة والتوزيع والنشر
دمشق - سورية

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية

الدكتور أحمد محمد حسين الدغشي

أحمد محمد حسين الدغشي

- من مواليد محافظة صنعاء ١٩٦٦

- دكتوراه في فلسفة التربية الإسلامية من جامعة اليرموك

- وأخرى في أصول التربية الإسلامية من جامعة الخرطوم

- عضو هيئة التدريس بجامعة صنعاء (كلية التربية)

له

* الأساس الفطري في التربية الإسلامية
* نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية
* مواقف الإسلاميين من أزمة الخليج: دراسات نقدية إصلاحية
* مقدمات أربع أولية في قضايا فقه المرأة

وله عدد من الأبحاث

دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر

• **أسست** عام ١٩٥٧م (١٣٧٦هـ).

• **رسالتها:**

- تزويد المجتمع بفكر يضيء له طريق مستقبل أفضل.
- كسر احتكارات المعرفة، وترسيخ ثقافة الحوار.
- تغذية شعلة الفكر بوقود التجديد المستمر.
- مدّ الجسور المباشرة مع القارئ لتحقيق التفاعل الثقافي.
- احترام حقوق الملكية الفكرية، والدعوة إلى احترامها.

• **منهاجها:**

- تنطلق من التراث جذوراً تؤسس عليها، وتبني فوقها دون أن تقف عندها، وتطوف حولها.
- تختار منشوراتها بمعايير الإبداع، والعلم، والحاجة، والمستقبل، وتنبذ التقليد والتكرار وما فات أوانه.
- تعتني بثقافة الكبار، وترنو لتأهيل الصغار لبناء مجتمع قارئ.
- تخضع جميع أعمالها لتنقيح علمي وتربوي ولغوي وفق دليل ومنهج خاص بها.
- تعدّ خططها وبرامجها للنشر، وتعلن عنها: شهرياً، وفصلياً، وسنوياً، ولآماد أطول.
- تستعين بنخبة من المفكرين إضافة إلى أجهزتها الخاصة للتحرير، والأبحاث، والترجمة.

• **خدماتها ونشاطاتها:**

- نادي القارئ النهم (الأول من نوعه في الوطن العربي)
- تمنح سنوياً جوائزها للإبداع والنقد الأدبي، وتكرم مؤلفيها وقراءها.
- ريادة في مجال النشر الألكتروني
- أول موقع متجدد بالعربية لناشر عربيّ على الإنترنت:
www.fikr.com
- إسهام فعّال في موقع (فرات) لتجارة الكتب والبرامج الألكترونية: **www.furat.com**

• موقع تفاعلي رائد للأطفال: عالم زمزم:
www.zamzamworld.com

• **منشوراتها:** تجاوزت حتى عام ٢٠٠٣ (١٧٥٠) عنواناً، تغطي سائر فروع المعرفة.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أُنشئت وسجلت في الولايات المتحدة الأمريكية في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١هـ/١٩٨١م) لتعمل على:

توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.

استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود أسلمة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل منها:

عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.

دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي، ونشر الإنتاج العلمي المتميز.

توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

وللمعهد عدد من المكاتب في كثير من العواصم العربية والإسلامية وغيرها، كما أن له اتفاقات للتعاون العلمي مع عدد من الجامعات العربية والمراكز العلمية في مختلف أنحاء العالم.

ويشرف على أعمال مكتب المعهد في الأردن مجلس علمي متخصص. ويمكن للراغبين في الإسهام في نشاطات المعهد وبرامجه الاشتراك في نظام زمالة المعهد في الأردن.

تتسم المعرفة القرآنية بالشمول والتكامل والخلود والإطلاقية، على نحو يدفع الباحث للعمل على استنطاق نصوص الوحي الإلهي لاستخراج نظرية معرفية في التربية الإسلامية، تلبي حاجة هذه التربية، وتسهم في بلورة نظريتها المعاصرة.

بدأ الكتاب بمدخل إلى نظرية المعرفة، ثم عرّج على طبيعتها في القرآن الكريم وتضميناتها اللغوية والتربوية، ومصادرها وطرائقها وحدودها، بأسلوب البحث المنهجي القائم على التتبع والأدلة.

ليتوصل في النهاية إلى نظرية متكاملة للمعرفة التربوية يجدر الوقوف عندها وتأملها.

بسم الله الرحمن الرحيم

نظرية المعرفة في القرآن

وتضميناتها التربوية



نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية / أحمد محمد حسين الدغشي .- دمشق: دار الفكر، ٢٠٠١.-ج٢
٤٧٢ص ؛ ٢٥سم.
١-٢١١,٩٤١٢١ د غ ش ن ٢- العنوان ٣-الدغشي
مكتبة الأسد

ع- ٢٠٠١/٩/١٧١٩

الدكتور
أحمد محمد حسين الدّغشي

نظرية المعرفة في القرآن

وتضميناتها التربوية

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
دار الفكر
دمشق - سورية

الرقم الاصطلاحي: ١٥٠٥,٠١١

الرقم الدولي: ISBN: 1-57547-966-4

الرقم الموضوعي: ٢٢٠

الموضوع: القرآن وعلومه

العنوان: نظرية المعرفة في القرآن
وتضميناتها التربوية

التأليف: د. أحمد محمد حسين الدغشي

التنفيذ الطباعي: دار الفكر - دمشق

عدد الصفحات: ٤٧٢ ص

قياس الصفحة: ١٧×٢٥ سم

عدد النسخ: ١٠٠٠ نسخة

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

ص.ب: (٩٤٨٩) عمان ١١١٩١ الأردن

هاتف ٤٦٣٩٩٩٢-٦-٩٦٢-فاكس ٤٦١١٤٢٠

E-mail:iiitj@index.com.jo
http://www.iiit.org

ودار الفكر بدمشق

برامكة مقابل مركز الانطلاق الموحد

ص.ب: (٩٦٢) دمشق-سورية

فاكس: ٢٢٣٩٧١٦

هاتف: ٢٢٣٩٧١٧ – ٢٢١١١٦٦

http://www.fikr.com
E-mail: info@fikr.com

إعادة

١٤٢٥هـ = ٢٠٠٤م

ط١/ ٢٠٠٢م

المحتوى

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع | الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير﴾ [المجادلة: ١١/٥٨].

﴿وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلاً﴾ [الإسراء: ٨٥/١٧].

﴿نرفع درجات من نشاء وفوق كل ذي علم عليم﴾ [يوسف: ٧٦/١٢].

﴿وقل ربِّ زدني علماً﴾ [طه: ١١٤/٢٠].

﴿ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها، ومن الجبال جُدد بيض وحمرٌ مختلف ألوانها وغرابيب سود * ومن الناس والدّواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك، إنما يخشى الله من عباده العلماء إن الله عزيز غفور...﴾ [فاطر: ٢٧/٣٥-٢٨].

الإهــداء

إلى روّاد إحياء دَوْر التربية الإسلامية الساعين نحو بلورة نظريتها التربوية المعاصرة، الداعِين إلى إحلال فلسفتها الأصيلة المتجدّدة محلّ نظريات الاستلاب والتغريب الثقافي والحضاري، بدعاوى التحديث والتجديد !!

إلى هؤلاء المتسلّحين بعلم غزير في التخصُّص، وثقافة جيّدة في علوم الشريعة، ومهارات بحثية ومنهجية متميزة في دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، كي لا يجمدوا ... أو يُسْتَلَبوا ... أو يسطّحوا..

مجسّدين بذلك توازن الشخصية المسلمة، ووسطية الدين الحنيف، واعتدال الوجهة التربوية القويمة.

وليس ذلك غريباً فهؤلاء الروّاد أنفسهم إحدى الثمار الطيبة لهذه التربية المنشودة، وإن جاءت في زمن الاغتراب، وهيمنة أقوياء الحضارة الغربية.

وهم كذلك مُخرجٌ حيٌّ من مخرجاتها في التغيير الفاعل البعيد.

وعلى أيديهم - بإذن الله - ينبلج الصبح، وتشرق شمس الغد الواعد بجيل النصر المنشود، وما ذلك على الله بعزيز.

إلى هؤلاء الأمل ... أهدي هذا العمل ...

والله من وراء القصد..

شكر وعرفان

يتقدّم الباحث بالحمد والثناء لله - تعالى - على إعانته بإتمام هذا العمل، بعد أن كان حُلماً يراود ذهن صاحبه، طيلة بضع سنوات مضت. راجياً منه - سبحانه - القبول والتجاوز عن التقصير والخلل، وعزائي في ذلك صدق التوجّه - إن تقبل الله جهد المقلّ- واستفراغ الوسع، في سبيل خدمة كتابه العزيز، وشرف الإسهام المتواضع في تجسيد أحد معالم النظرية التربوية الإسلامية المعاصرة و ﴿إنّ الله لا يضيع أجر المحسنين﴾ [التوبة: ٩/١٢٠].

كما أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير للعالِمَين الجليلين الفاضلين:

أستاذي الدكتور/ عبد الوهاب سرّ الختم أحمد المشرف الداخلي على الدراسة، وأستاذي الدكتور/ عبد الغني قاسم غالب المشرف الخارجي، على جهدهما في التوجيه، وسعة الصدر في تقبّل النقاش والأخذ والعطاء، وعدم الإصرار على رأي يريانه أو أحدهما إلاّ بحسبانه اجتهاداً بشرياً يجري عليه ما يجري على أي وجهة نظر. فجزاهما الله خير الجزاء، وبارك في جهودهما الخيّرة لتفعيل دور التربية الإسلامية، وبناء جيل النصر المنشود.

ولرئيس لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور/ بشير حاج التوم عميد كلية التربية بجامعة الخرطوم، وأعضائها الدكتور الفاضل/ محمد الحسن ابو شنب رئيس مركز أداء وترقية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم (الممتحِن الداخلي) والدكتور الفاضل/ حسن عبدالرحمن الحسن عميد كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية (الممتحِن الخارجي) تقديري البالغ لتكرمهم بقبول المناقشة.

ولكل يد بيضاء على صاحب الدراسة صادق الامتنان ... وعلى الرغم من كثرة ذوي الفضل، داخل اليمن وخارجها فإن الشكر أقل معاني الوفاء تجاه من عمَّ تفاعلهم، وفاق نصحهم وتوجيههم وحرصهم على إنجاز العمل على خير وجه نطاق النصيحة المجرّدة، والتوجيه العادي، والتشجيع التقليدي إلى الإحساس بأهمية الموضوع، وبُعْدِه الحضاري، ودلالات صلته بالقرآن الكريم. وهاهو ذا القلم يتحرك بخجل تجاه أسماء بعضهم ليثبتها هنا عرفاناً بما قدّموه لصاحب الدراسة من نصائح خالصة، وتوجيهات قيمة، وتشجيع صادق أمين، ابتداءً من تاريخ تسجيل الأطروحة. ومن هؤلاء الكرام:

-أستاذي الدكتور/ فتحي حسن ملكاوي: مدير المكتب التنفيذي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن.

-أستاذي الدكتور/ محمود عايد الرشدان: عميد كلية التربية بجامعة الزرقاء الأهلية بالأردن.

-الأستاذ الدكتور/ طه جابر العلواني رئيس جامعة ليزبرج للعلوم الإسلامية والاجتماعية بفرجينيا - أمريكا.

-الأستاذ الدكتور/ سعيد إسماعيل علي: أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس - مصر.

-الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: أستاذ أصول التربية بجامعة المنصورة - مصر.

-الدكتور الفاضل/ محمد الحسن بريمة: عميد معهد إسلام المعرفة (إمام) بجامعة الجزيرة - السودان.

-أستاذي الدكتور/ داوود عبد الملك الحدابي: رئيس جامعة العلوم والتكنولوجيا (الأهلية) بصنعاء - اليمن.

-فضيلة الشيخ/ محمد الصادق عبد الله.

-المهندس/ عادل إسماعيل الشهاري.

-الأستاذ/ عبد الله علي الزُّبَيْدي.

والشكر موصول لكل أستاذ كريم، وزميل عزيز، وأخ ناصح، أسهم في إخراج الدراسة على هذه الصورة إلى حيّز الواقع، بنقاشه المعمّق لبعض الأفكار والمحاور، أو نقده الموضوعي لبعض توجهات المسار، أو تسديده لما قد يعتور الطريق من ثغرات وعثرات، لأولئك جميعاً أقول: جزاكم الله خيراً وبارك في جهودكم، ورزقنا الله وإياكم الإخلاص والصواب.

كما لا يفوتني أن أشكر جامعة الخرطوم الزاهرة التي أتاحت لي شرف الالتحاق بكلية التربية فيها، للحصول على هذه الدرجة (الدكتوراه)، عبر كلية الدراسات العليا، فلجميع القائمين على إدارة الجامعة، وعمادة كلية التربية، وعمادة الدراسات العليا فيها أسمى معاني التقدير والإجلال.

ولجامعة صنعاء الفتيّة - التي يعتز الباحث بانتمائه إلى عضوية التدريس فيها - ممثلة بإدارتها ونيابة الدراسات العليا فيها الشكر على تشجيعها باستمرار حركة الابتعاث الأكاديمي، وتوخّي أعرق الجامعات العربية لإبرام اتفاقيات تعاون ثقافي معها، وفي مقدّمتها جامعة الخرطوم..

وبالله التوفيق..

مُقَدِّمَة

يمثل القرآن الكريم - بالنسبة إلى المسلم - عقيدة كلية، تعمل على تحديد تصوره للإنسان والكون والحياة، نظراً لما يزخر به من قضايا وأفكار وموضوعات، ذات أبعاد خالدة، استوعبت الماضي، وتجاوزت إلى الحاضر، وامتدت بآفاقها نحو المستقبل، وفق منهج متميز يمكن وصفه بمنهج الاستيعاب والتجاوز. ويظهر للباحث في ميدان التربية الإسلامية مدى صلة القرآن الكريم- بوصفه معينًا دافقاً - بمعالجة مشكلات المجتمع، ثقافية كانت أم أخلاقية، بحسبانها جميعًا تداعيات تلقائية لتربية خَرِبَة، أو ضعيفة في أحسن الأحوال.

ولعلّ قضية المعرفة إحدى أهم المشكلات المعاصرة، من حيث رؤيتها الفلسفية، لطبيعة هذه المعرفة، ومصادرها وطرائقها، وإمكان الحصول عليها، بما يمكن أن تُشَكِّل مجتمعة ما يعرف بـ (نظرية المعرفة). وقد حفل القرآن الكريم بتناول هذه العناصر التي تعتمد عليها النظرية، بما يؤكد شموليته واستيعابه وخلوده[1]. وبالنسبة إلى مجال التربية فإن الأمر أعقد نتيجة التعدد المتناقض لنظريات التربية في العالم. وعلى الرغم من أن مدارس كالمثالية والواقعية والوجودية والبراجماتية ذات منشأ غربي ولذلك فهي تصنّف في إطار التربية الغربية، إلا أن حجم التباين التضادي بينها، وما تولّد عن كل واحدة منها من تفريعات؛ يفوق مساحة هذه السطور سرداً وتوصيفاً وتقويماً.

---

(١) راجع في ذلك الدراسات التي تمت بهذا الخصوص كوجهة عامة، وأبرزها: نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة لراجح الكردي، ومقالة في المعرفة لعدنان زرزور، وقضايا المعرفة لسعيد إسماعيل علي.

بيد أن الأمر الذي يعني الباحث المسلم اليوم هو - بالدرجة الأولى - رؤية فلسفة التربية الإسلامية لقضية المعرفة من الزوايا السابقة، وكيف يمكن لها أن تنعكس على واقع التربية الإسلامية المعاصر، بما يلبي حاجة المسلم المعاصر، والمجتمع الإسلامي المعاصر، في إحلال عناصر نظرية التربية الإسلامية المنشودة، محلّ النظريات التربوية الغربية المشتتة لذهن النشء، والمعيقة لانطلاقته من ذاته الحضارية، وهويته العقدية.

إنّ صراع الإيديولوجيات في ميدان التربية على وجه الخصوص ليحتّم على الباحث المسلم أن يسعى لإبراز نظريته التربوية الإسلامية في شتى الجوانب، ومن ضمنها جانب المعرفة، لما لها من أهمية نابعة من كونها المجسِّد لموقفه الحضاري في أصول التربية وما يستتبعها من آثار على الواقع التربوي. ذلك أن علاقة نظرية التربية بنظرية المعرفة هي علاقة العام بالخاص، أو الكل بالجزء، كما سيشار إلى ذلك في موضعه المناسب من هذه الدراسة.

مسلّمة الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من مسلمةٍ رئيسة فحواها أن المعرفة القرآنية تتسم بالشمول والتكامل والخلود والإطلاقية، على نحو يدفع الباحث للعمل على استنطاق نصوص الوحي الإلهي (**القرآن الكريم**) لاستخراج نظرية معرفية في التربية الإسلامية، تلبي حاجة هذه التربية، وتسهم في بلورة نظريتها المعاصرة.

سبب الاختيار

يتمثل السبب الرئيس لاختيار هذه الدراسة في غياب الدراسات الأكاديمية - ذات القواعد المرعيّة - التي أفردت القرآن بالبحث في (نظرية المعرفة التربوية) على الرغم من توافر دراسات تبحث في (نظرية المعرفة في القرآن الكريم) أو أي

من عناصر النظرية على نحو عام، ولربما يُخصّص، ولكن في مجالات غير مجال التربية، ناهيك عن دراسات تتحدث عن (**نظرية المعرفة في الإسلام**)، بوجه عام، بيد أنها لم تقتصر على القرآن الكريم من جانب، أو أن تناولها لم يتطرق إلى التربية الإسلامية من جانب آخر، مما دفعني بقوة إلى البحث بغية تدارك الأمرين معًا، فمنطلق الدراسة: القرآن الكريم، وميدان تطبيقها: التربية الإسلامية. وفي ذلك استجابة وتفاعل مع دعوة بعض فلاسفة التربية الإسلامية لبناء نظرية للمعرفة يؤخذ أساسها من القرآن الكريم مع ربطها بتطبيقات تربوية ملائمة [1].

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١ - السعي نحو الإسهام في تجسيد أحد معالم النظرية التربوية الإسلامية المعاصرة، من خلال دراسة (**نظرية المعرفة في القرآن الكريم**) لتسهم في بلورة نظريتها العامة.

٢ - السعي نحو تطبيق الإطار المعرفي النظري، واستنتاج التضمينات التربوية التي يمكن أن تطوّر من واقع عناصر النظام التربوي.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة للكشف عن الموضوعات التالية:

١- نظرية المعرفة ـ بصورة عامة ـ من حيث تطوّرها، والتعريف بمفرداتها المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢- طبيعة المعرفة في القرآن الكريم، وما تتضمنه من جوانب تربوية.

(١) بشير حاج التوم، تأصيل تربية المعلم، ٣٩، وما هي فلسفة التربية، ٣٣ - ٣٤.

٣ - مصادر المعرفة وطرائقها في القرآن الكريم، وما تتضمنه من جوانب تربوية.

٤ - إمكان الحصول على المعرفة في القرآن الكريم، وما يتضمنه من جوانب تربوية.

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الأصولي القائم على الوصف و الاستنباط. ويعرّف أحد الباحثين المنهج الأصولي على أنه: ((ذلك المنهج الذي نهجه علماء الإسلام في صياغة أفكارهم وثقافتهم وتصرفاتهم وفق الأصول الشرعية الكليّة، حتى تأخذ الصفة الدينية التي تستمد شرعيتها من عقيدة التوحيد))(١).

وحدّد باحث آخر المقصود من دراسة الموضوعات التربوية وفق هذا المنهج فقال: ((إنها تلك الدراسات التي تتجه إلى استنباط واستخراج المبادئ والأسس النظرية للتربية الإسلامية وإطارها الفكري، وما يتصل به من أهداف وقيم تربوية وتعليمية، من خلال دراسة القرآن الكريم والسنة المطهرة باعتبارهما المنبعين الرئيسين، وما دار في فلكهما من اجتهادات العلماء))(٢).

إجراءات الدراسة

يمكن تلخيص أهم إجراءات الدراسة بما يلي:

بما أن مادة هذه الدراسة الجوهرية هي القرآن الكريم فقد عمدت إلى قراءة الآيات القرآنية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، في سياقها الموضوعي الذي

---

(١) محمد امزيّان، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، ٤٠٠.

(٢) علي خليل أبو العينين، منهجية البحث في التربية الإسلامية، ١٢ وانظر: - لمزيد تفصيل حول هذا المنهج - منهجية البحث في التربية (رؤية إسلامية) لعبد الرحمن النقيب، ونحو منهجية جديدة لدراسة التربية الإسلامية ١١٣-٢٧٦.

وردت فيه، وقد استغرق مني هذا الجهد زهاء عام كامل، جمعاً وتصنيفاً، ودون استناد ألبتّة إلى الطريقة المعجمية التقليدية.

– إعداد قائمة للآيات المستنبطة مكوّنة من ٦٠ صفحة (فولسكاب) تضم اسم السورة، ورقم الآية، ونصّ الآية موضوع الاستشهاد، ومدى دقة الاستشهاد (مرفق أنموذج في آخر الرسالة)، وذلك بهدف تقديمها إلى لجنة خبراء للتحكيم حول مدى دقة استشهاد الباحث وصواب توجيهه لأيّ من تلك النصوص، بناءً على خلفيته المعرفية عن القرآن الكريم وأصول التربية الإسلامية، بحكم تخصصه في المراحل السابقة، واهتمامه الذاتي بقضية المعرفة عمومًا، والمعرفة في الإسلام على وجه الخصوص. وقد جاء هذا من منطلق فرضية مؤداها اختلاف منحى المصادر التفسيرية في القديم والحديث، سواء من حيث هدف التأليف، أو أسلوب العرض، أو طريقة توجيه النصوص، مما يعني أن الاستدلال التربوي على نحو موجّه مقصود لن يتحقق في أيّ من تلك المصادر – على أهميتها – بما يلبّي أهداف هذه الدراسة، ولذلك فقد عمدتُ إلى أسلوب القائمة المحكّمة من قِبل لجنة خبراء، مكونة من خمسة عشر أستاذاً في التفسير، والتربية الإسلامية، تخصصًا – إن وجد – أو اهتماماً بارزاً بها.

– اتضح بعد مرور وقت غير قصير على تسليم مجموعة القوائم إلى نحو اثنى عشر أستاذاً داخل اليمن وخارجها ردود أفعال متباينة على النحو التالي:

– عدم ورود أيّ ردّ من داخل اليمن لدى قسم كبير من أولئك الأساتذة رغم المتابعة المستمرة بمختلف الوسائل.

– وعود بالردّ، ولكنها لم تصل حتى زمن كتابة هذه السطور

– إرجاع القائمة كما وردت تمامًا، مع الاعتذار بحجة عدم التخصص أو الانشغال.

– إرجاعها مع تصويبات لا تلفت النظر.

- وفئة قليلة جداً لا تشكّل رقمًا يذكـر مـن مجموعـة الأسـاتذة في الداخـل قرأت القائمة قـراءة فاحصـة وأبـدت جملـة ملحوظـات أفـدتُ مـن معظمهـا في النواحي التفسيرية وقتذاك.

- شكلّت بعض ردود الخارج من أحد أبرز أساتذة أصول التربية دفعة قويـة لهذا العمل، حيث تم دراسة القائمة بإمعان، وقُدّمت بعض التوجيهات القيّمـة، مع ثناء عاطر، لعله من قبيل التحفيز على مواصلة العمل. واكتفى آخرون - من أسـاتذة الخـارج - بإبداء توجيهـات عامـة حـول القائمـة دون الدخـول في تفصيلات حول مدى دقة الاستشهاد.

- تكاد تجمع آراء المحكّمين سواء أولئك الذين تفاعلوا وهم قلـة لا تذكـر، أو الذين اعتذروا وأعادوا القائمة، أو الذين ما يزالون يَعِـدُّون خيراً حتـى زمـن الكتابة هذا، أو أولئـك الذيـن لبـوا دعـوة وجههـا البـاحث بالتعـاون مـع أحـد مشرفيه إلى عقد ندوة لإبـداء الملحوظـات الرئيسـة علـى القوائـم المسلّمة لهـم سـلفًا، تكـاد تجمـع تلـك الآراء علـى ضـرورة الرجـوع إلى المصـادر التفسـيرية والمشهور منها على وجه الخصوص، والإفادة من ذلك بمهارة البـاحث، وحسـن التعامل مع النصوص التفسيرية ذات العلاقـة بموضـوع الدراسـة، التـي لا تحمـل دلالات تربوية مقصودة.

- نتيجة لكل ما سبق تأكّد لي أن العودة إلى كتب التفاسير أمـر لا منـاص منه، وعلى ذلك طفقت أبحث عن دلالة كل آية كنـت قـد استشـهدت بهـا في القائمة المشار إليها، إذا كانت دلالتهـا بحاجـة إلى تفسـير معتمـد؛ لأثبـت ذلـك التفسير لهذا المفسِّر أو ذاك.

- تم الاعتماد على قاعدتي: ((**كل عام يبقـى علـى عمومـه حتـى يـأتي مـا يخصصه**))، و((**العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب**)).

- فالقاعدة الأولى استند إليها الطبري (ت: ٣١٠ هـ) في تفسيره (جامع البيان) كمنهج مطّرد. وقال في تفسير قول الله تعالى - على سبيل المثال -: **﴿وَقالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَداً سُبْحانَهُ بَلْ لَهُ ما فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ كُلٌّ لَهُ قانِتُونَ﴾** [البقرة: ١١٦/٢].

((... وقد زعم بعض من قَصُرت معرفته عن توجيه الكلام وجهته أنّ قوله: (**كل له قانتون**) خاصة لأهل الطاعة وليست بعامة. وغير جائز ادّعاء خصوص في آية عامٍ ظاهرها؛ إلا بحجة يجب التسليم لها ...))(١).

أما القاعدة الثانية فقد قال عنها ابن تيمية (ت: ٧٢٨ هـ): ((والناس وإن تنازعوا في اللفظ العام الوارد على سبب: هل يختص بسببه أو لا ؟ فلم يقل أحدٌ من علماء المسلمين: إنّ عمومات الكتاب والسنة تختص بالشخص المعيّن، وإنما غاية ما يقال: إنها تختص بنوع ذلك الشخص، فيعمّ ما يشبهه، ولا يكون العموم فيها بحسب اللفظ، والآية التي لها سبب معين إن كانت أمراً أو نهياً فهي متناولة لذلك الشخص ولغيره ممن كان بمنزلته، وإن كانت خيراً بمدح أو ذم فهي متناولة لذلك الشخص ولغيره ممن كان بمنزلته))(٢).

أقول: وقد تجسّد الالتزام بهاتين القاعدتين عبر أبواب هذه الدراسة، ولعله أكثر وضوحاً في فصل (أخلاق المعرفة ووحدتها في القرآن الكريم).

ومن الإجراءات التقليدية تم ما يلي:

- عزو الآيات جميعها إلى مظانّها في المصحف الشريف.

- تخريج الأحاديث على الرغم من محدوديتها الكميّة نظراً لطبيعة الدراسة المتمحورة حول القرآن الكريم.

---

(١) الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ٥٥٥/١.

(٢) ابن تيمية، مقدّمة في أصول التفسير، ١٦.

- الرجوع المباشر إلى المراجع الأصلية التي أفاد منها الباحث في دراسته، ولا تكاد توجد إحالة إلى مرجع ثانوي إلا في حالات يتعذر معها الوصول إلى المرجع الأصلي، ولندرة هذه الحالات فلا تكاد تذكر.

- **عمدتُ إلى استخراج واستنباط المضامين التربوية المباشرة التي تضمنتها نظرية المعرفة في القرآن الكريم، وإلى إثبات ذلك في سياقه الطبيعي عبر مباحث هذه الدراسة. خاصة إذا ما تعلق التضمين بالمنهج أو أحد عناصره، أو تعلق بالمعلم أو بالمتعلم، أو بفلسفة التربية ومرتكزاتها.** وقد كان هذا الاستقرار على هذا الأسلوب بعد محاولات متعدّدة كي تكون مخصصة بباب أو بفصل مستقل، أو تُلحق بآخر كل باب أو فصل، ولكن رأيت الرابط بينها غير واضح لمن سيقرأ تلك التضمينات منفصلة عن النظرية، علاوة على أنّه يتعذر فصل جوانب تربوية في أصل النظرية، ثم إن الاستئناس بطريقة الذين كتبوا في فلسفة التربية ومنهم من يعدّ من روادها كفيليب فينكس - مثلاً - الذي نحى المنحى ذاته المطبّق هاهنا، ذلك أيضًا مما دفع لالتزام هذا المسلك وتحبيذه على ما سواه.

- اصطلحتُ على أن أعتبر أسم المؤلف، ثم عنوان الكتاب ثم رقم الجزء - إن وجد - أو الصفحة كافياً للدلالة على أهم ما يعني القارئ في هامش الرسالة، أما بقية معلومات النشر فمثبتة بكاملها في قائمة المراجع في آخر الدراسة. ويلاحظ أنه يكتب عنوان الكتاب كاملاً لأول مرّة يرد فيها، إلا أن يزيد على كلمتين أو ثلاثًا في حال الإضافة أو الوصف وما في حكمهما (ككتاب فلسفة التربية) للحال الأولى، وكتاب (فلسفة التربية الإسلامية) للحال الثانية، أما إذا زاد عن ذلك فأكتفي بذكر المؤلف فقط، مع الإشارة إلى كونه مرجعًا سابقًا، أما إن كان للمؤلف أكثر من كتاب أو دراسة مستخدمة في هذه الدراسة فأضطر إلى ذكر جزء من العنوان بما يحقق غرض التمييز بينه وبين العناوين الأخرى للمؤلف. ولا يستثنى من ذلك إلاّ المراجع الأجنبية نظراً لمحدوديتها.

مصطلحات الدراسة

لغرض هذه الدراسة فإن المقصود بالمصطلحات المستخدمة فيها ما سيرد قرين كل منها فيما يلي:

- **نظرية المعرفة في القرآن الكريم**: ذلك النسق الكلي المتكامل المكوِّن لمفهوم المعرفة وطبيعتها، ومصادرها وطرائقها، وإمكان الحصول عليها (أو حدودها)، كما وردت في القرآن الكريم، ومدى انعكاس ذلك على جملة المعرفة التربوية ذات العلاقة بهذا النسق.

- **طبيعة المعرفة في القرآن الكريم**: تحديد العلاقة القائمة بين الذات العارفة (الإنسان) والموضوع المعروف (القرآن الكريم)، وتفسير هذه العلاقة في ضوء المفهوم العام للنظرية.

- **مصادر المعرفة وطرائقها في القرآن الكريم**: الأصول التي يستقي الباحث المسلم منها معرفته، والأدوات التي يتعامل بها مع الظواهر المختلفة، وتتمثل هذه المصادر والطرائق في الوحي والحس والعقل باعتبارها مصادر وطرائق رئيسة، والحدس والإلهام والرؤيا الصادقة باعتبارها مصادر ثانوية.

- **إمكان الحصول على المعرفة في القرآن الكريم**: البحث عن نظرة القرآن الكريم إلى المعرفة، من حيث كونها موروثة أو مكتسبة، وموقفه من منهج الشك والشكاك، والبناء على الوهم والظن، ثم نظرة القرآن الكريم إلى الحقيقة من زواياها المختلفة.

- **التضمينات التربوية**: توظيف مفهوم نظرية المعرفة في واقع التربية الإسلامية الحاضر، من خلال دلالة النصوص القرآنية ذات العلاقة بالنظرية على جملة المعرفة التربوية المرتبطة بها.

حدود الدراسة

- تقتصر هذه الدراسة على بحث: (**نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية**) فحسب، دون التطرق إلى نظرية المعرفة في السنة المطهرة، أو الميراث الإسلامي، وما يتعلق بذلك من مضامين تربوية.

- تقتصر هذه الدراسة على عناصر نظرية المعرفة ذات المباحث التقليدية السائدة في الدراسات الفلسفية في مبحث المعرفة أو (الإبستمولوجيا) في إطار تلك المباحث التقليدية آنفة الذكر، وبذلك فلن تتطرق هذه الدراسة إلى فلسفة المعرفة التربوية في القرآن الكريم، فلذلك مجاله المستقل، وميدانه الخاص.

- تقتصر تضمينات الدراسة على عناصر نظرية المعرفة في القرآن الكريم، فلا تتعداها إلى كل معنى ذي صلة بالمعرفة التربوية، مما يندرج تحت فلسفة المعرفة وليس نظريتها.

الدراسات السابقة

بحسب اطّلاع الباحث واستقصائه لما كُتب حول موضوع " نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية " فلم يعثر على أي دراسة بهذا المعنى، وفق المفهوم الصارم الدقيق لمفهوم الدراسات السابقة. بيد أن ثمة دراسات أكاديمية عامة تناولت أجزاء من الموضوع على نحو يختلف من دراسة لأخرى. وفيما يلي ثلاث دراسات ذات علاقة جزئية بالموضوع، أوردها بحسب أولويتها التاريخية:

● **الدراسة الأولى: (نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة) للدكتور/ راجح عبد الحميد الكردي**، وهي أطروحة تقدّم بها الباحث إلى قسم العقيدة والفلسفة - كلية أصول الدين - جامعة الأزهر الشريف بمصر عام (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩ م)، لنيل درجة الدكتوراه، وقد جاءت في ٨٢٤ صفحة من القطع الكبير. قام بنشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بأمريكا، ضمن سلسلة الرسائل.

تكونت الدراسة من ثلاثة كتب - حسب اصطلاح الباحث - مع مقدّمة وخاتمة، شملت عناصر نظرية المعرفة التقليدية، بحيث تناول الكتاب الأول منها: نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، ليضم بدوره ثلاثة أبواب تركزت حول: مدخل للبحث عن النظرية، وإمكان الحصول على المعرفة بين مذاهب الشك واليقين، وموقف القرآن من إمكان المعرفة.

وتناول الكتاب الثاني منها: طبيعة المعرفة وفق المنهج المقارن بين القرآن وبعض المدارس الفلسفية.

في حين تناول الكتاب الثالث: أصل المعرفة وطرقها وأنواعها، وقد حمل خمسة أبواب:

تناولت أصل المعرفة أو منبعها البعيد، والمعرفة الحسية، والعقلية، واللدنية، والنبوية عن طريق الوحي، واختتم الباحث دراسته بجملة توصيات أبرزها: ضرورة توجيه الدراسات العقدية والفلسفية في الأقسام المتخصصة نحو نصوص القرآن الكريم، لإمداد تلك الدراسات بالمادة الثرّة، كل بحسب دراسته.

● **الدراسة الثانية: (مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي: دراسة نقدية في ضوء الإسلام) للدكتور/ عبد الرحمن بن زيد الزنيدي.** وهي أطروحة تقدّم بها الباحث إلى جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية بالرياض، عام (١٤٠٨ هـ)، للحصول على درجة الدكتوراه، وقد جاءت في ٦٥٥ صفحة من القطع الكبير. تولّى نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي - بأمريكا، ضمن سلسلة الرسائل أيضًا.

تكونت الدراسة من أربعة أبواب، مع باب تمهيدي وخاتمة. شملت مصادر المعرفة المختلفة وهي: الوحي، الإلهام والحدْس، والعقل، والتجربة الحسية، وذلك وفق المنهج المقارن، وفقاً لطبيعة الدراسة.

واختتم الباحث دراسته بتقرير النتيجة الكلية التالية: إن الفكر في إطاره الفلسفي ما يزال يبحث عن قواعد ثابتة تحقق سعادة الإنسان، خصوصاً بعد حصوله على معرفة واسعة، إنْ في مجال العلم التجريبي، أو في مجال معرفة سنن الله في الكون والحياة، فتحققت أهدافه المادية ونجحت إلى حدّ كبير، بيد أنه في المجال الفلسفي لم يحقق ذلك، نتيجة ابتعاده عن هدى الله، حينما ركن إلى العقل البشري وحده، في مجالات لم يزود بما يؤهله لبلوغ الحقيقة فيها.

وفي ضوء هذه النتيجة أوصى الباحث بدعوة المتخصصين في مجال الفلسفة إلى تبني مصدرية الوحي الإلهي في مجال مصدرية المعرفة، كي يتجاوزوا مرحلة الحيرة والاضطراب الفكري الحاصل حتى الآن.

• **الدراسة الثالثة: (القرآن والنظر العقلي) للباحثة فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل**، والدراسة رسالة ماجستير تقدّمت بها الباحثة إلى قسم الفلسفة لنيل درجة الماجستير. وتكونت الرسالة من ٣٥١ صفحة من القطع الكبير. قام بنشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بأمريكا، ضمن رسائل المعهد كذلك.

تكونت الدراسة من أربعة فصول مع تمهيد وخاتمة، شملت:

القرآن بين النظر العقلي وطلب العلم والمعرفة، ومنهج النظر العقلي في القرآن، ودور النظر العقلي في بناء عقيدة المسلم، وأثر النظر العقلي في القرآن على الفكر الإسلامي.

واختتمت الباحثة دراستها بخلاصة جامعة لنتائج البحث وأبرزها أن دعوة القرآن الكريم لاستخدام العقل وتوظيفه دعوة صريحة لا تقبل التأويل. ثم إن القرآن أيضًا اهتم بثمرة النظر العقلي، وهو العلم والمعرفة، حيث ورد لفظ العلم في القرآن أكثر من ٩٠٠ مرّة. أما العلاقة بين مصدري العقل والنقل فأزلية منذ أن خلق الله آدم أبا البشرية.

ويلاحظ أن الدراسة الأولى والثانية قد التقتا في (نظرية المعرفة) وفق المنهج المقارن، وإن كانت الأولى قد اقتصرت على القرآن الكريم، في حين شملت الأخرى القرآن والسنة، مع أن النصّ القرآني ظل مهيمنًا على مجمل الدراسة. كما يلاحظ تغطية الدراسة الأولى لجميع عناصر النظرية في حين اقتصرت الأخرى على المصادر.

لقد أفدتُ من الدراستين كلتيهما في الإسهام لبلورة وتشكيل الإطار العام للدراسة، مع مراعاة الفارق في المنهجية، بين هذه الدراسة، وتينك الدراستين.

أما الدراسة الثالثة فقد انفردت عن الدراستين الأوليين باقتصارها على جزئية واحدة من مصادر المعرفة وطرائقها، وهي القرآن الكريم في نظرته إلى العقل بما أثبت تكامل الوحي مع العقل في هذه المصدرية. ومن هذا المنطلق فقد مضيت في وضع مسلّمة هذه الدراسة، بحسبان الخلود والإطلاق للنصّ القرآني لا يتحققان إلا بموازرة الوحي للعقل ليستوعب الماضي والحاضر ويتجاوز بهما إلى المستقبل.

الباب الأول

مدخل إلى نظرية المعرفة

- الفصل الأول: تطوّر نظرية المعرفة.
- الفصل الثاني: التعريفات.

الفصل الأول

تطوّر نظرية المعرفة

نشأة النظرية

يذهب كثير من الباحثين إلى أن نظرية المعرفة لم تظهر في صورتها الراهنة والتي باتت تبحث في: طبيعة المعرفة، ومصادرها وطرائقها، وإمكان الحصول عليها (أو حدودها)، إلا على يد الفيلسوف، الإنجليزي جون لوك (Gohn Look) (ت: ١٧٠٤م) وذلك عام (١٦٩٠م). وقصة ذلك أنه على إثر مناقشات دارت بينه وبعض أصدقائه شتاء (١٦٧٠ / ١٦٧١م) لم يصلوا فيها إلى حل للمسائل التي أثاروها ؛ فطن لوك إلى ضرورة فحص مبادئ الأخلاق والدين، والنظر في تلك القضايا أيها يكون في متناولنا؟ وأيها يفوق إدراكنا؟ فتكونت لديه فكرة البحث في المعرفة، وكتب من فوره رسالة في العقل الإنساني عزا فيها كل المعاني إلى التجربة. وبعد مرور ١٩ سنة (١٦٩٠م) كتب كتابه الشهير: (مقالة في الفهم الإنساني)[1] "An Essay Concerning Human Understanding" والكتاب مجزأ إلى أربع مقالات، أسماها لوك كتباً تناول فيها ما يلي:

١-الكتاب الأول: وعنوانه الرد على نظرية المعاني الغريزية في المعرفة بالوراثة: (Neither Principles Nor Ideas Are Innat).

---

(١) يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ص ١٤٢ - ١٤٣، وانظر: قصة الفلسفة الحديثة لأحمد أمين وزكي نجيب محمود، ١/١٤٤.

٢- الكتاب الثاني: عن الأفكار: (of Ideas)

٣- الكتاب الثالث: عن الكلمات: (of Words)

٤- الكتاب الرابع: عن المعرفة والرأي [1]: (of Knowledge and opinion)

والحق أن البحث في المعرفة وعناصرها ليس من إبداع (لوك) مطلقاً، وإن كان أهم ما تميز به طرحه للنظرية وفق هذا النسق المتسم بتنظيمه الفني وضبطه المنهجي. أما مباحث النظرية بصورة متفرقة فإن الأمانة العلمية والإنصاف المنهجي يقضيان بالاعتراف لعلماء المسلمين الأوائل بالسبق إلى ذلك على نحو غير منكور. وعلى سبيل المثال فقد ألف أبو بكر الباقلاني (ت: ٤٠٣ هـ) كتابه (تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل) وكان من أول مباحثه الكلام في حقيقة العلم ومعناه، وأقسام العلوم حيث قسمها إلى ضروري ونظري، ثم تناول مدارك العلوم (أي طرق المعرفة)[2]. كما تناول أبو منصور البغدادي (ت: ٤٢٩ هـ) في كتابه (أصول الدين) الحقائق والعلوم، وعدها الأصل الأول من بين ١٥ أصلاً، فتناول حد العلم وحقيقته، وإثبات العلم والحقائق، وأقسام العلوم، وأسماءها، والحواس وأقسامها، وإثبات العلوم النظرية، والخبر المتواتر طريقاً إلى العلم[3].

وخصّص فخر الدين الرازي (ت: ٦٠٦ هـ) الفصل الرابع من بداية كتاب (المحصول في علم أصول الفقه) للبحث في تحديد معنى العلم والظن، كما خصص الفصل الرابع للبحث في النظر والدليل والأمارة[4]. كما وتناول ابن تيمية (ت: ٧٢٨ هـ) أجزاء محددة من نظرية المعرفة في بعض أجزاء من كتاب ((درء تعارض العقل والنقل، أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول)). فقد

---

(١) Look, John, An Essay Concerning Human Understanding

(٢) أبو بكر الباقلاني، تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، ٢٥ – ٣١.

(٣) أبو منصور البغدادي، أصول الدين، ٤ – ١١ وانظر: ١١ – ٣٢.

(٤) فخر الدين الرازي، المحصول في علم أصول الفقه (القسم التحقيقي)، ١/٩٩ – ١٠٦.

عرض لمسائل العلم والنظر[١]، بل وحدّد طرق المعرفة بصورة دقيقة وواضحة[٢]. هذا مع أن كتابه في جملته يتناول لب نظرية المعرفة حيث يناقش فرضية نشوب تعارض بين العقل والوحي، ويخلص إلى وحدة المعرفة في المصادر والطرائق.

أما عضد الدين الإيجي (ت: ٧٥٦ هـ) فقد جعل الموقف الأول من كتابه (المواقف في علم الكلام) خاصاً بالعلم والنظر، وفيه تناول تعريف العلم وأقسامه، والنظر، وما إذا كان يفيد العلم[٣]. كما عاد فتكلم عن العلم وأقسامه، وأضداده من الجهل، وتحقيق ما إذا كانت إدراكات الحواس علماً أم لا؟[٤].

إذن فكل ذلك يؤكد أن جون لوك – فيما يبدو – قد أفاد ممن سبق قليلاً أو كثيراً، وسواء أكان هؤلاء الذين أفاد منهم مسلمين أم غير مسلمين، فإن مبدأ وحدة المعرفة أو تراكميتها زاد معرفي لكل باحث.

لغة المعرفة

يشايع بعض الباحثين ما يقال من أن اللغة لم تصل إلى الحال التي هي عليها اليوم إلا بعد مراحل بدأت بالإشارة باليد أو الرأس أو العينين، ثم تطورت إلى التعبير بالصوت، ومع مرور الزمن تطور هذا الأسلوب حتى غدا في صورة هذه اللغة.

ويضيفون أن عمر الكتابة لا يزيد عن خمسة آلاف سنة، حيث كان الإنسان يتعامل مع الآخرين عن طريق اللغات، لكن دون معرفة بالكتابة، مما جعل تلك الكلمات تموت ومعها تجاربها ومعارفها بموت أصحابها. ولهذا كانت وسيلة الحفظ الدماغي وحدها هي المعول عليها[٥]. ولكن هذا الزعم لا يُسَلَّم له بإطلاق كما سيرد فيما بعد بإذن الله – تعالى –.

(١) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول، الأجزاء ٧ و ٨ و ٩.
(٢) المرجع السابق، ١/١٧٨، ٦/ ١٠٨.
(٣) عضد الدين الإيجي، المواقف في علم الكلام، ٩ – ٣٤.
(٤) المرجع السابق، ١٤٠ – ١٤٨.
(٥) جودت سعيد، مفهوم التغيير، ٨٤ – ٨٥.

إن تطور اللغة وتجدّدها يبرز من خلال أمور ثلاثة هي: **الأشياء والمعاني والأوعية اللغوية**. فالأشياء تبدأ بالتطور، حيث تظهر في البيئة أشياء جديدة، تؤدي إلى ظهور علاقات جديدة، وهذه العلاقات بدورها، تقود إلى معان جديدة، كما تقوم المعاني الجديدة بالتطور إلى أوعية جديدة، وذلك من خلال عمليات الاشتقاق بالنسبة للغة العربية، أو التركيب بالنسبة إلى الإنجليزية، وجميع هذه العمليات التطورية والتجديدية تؤدي إلى ظهور علم جديد أو فن جديد[1].

وتعد اللغة المقوم الأساسي لإنسانية الإنسان، ولذلك يُعرَّف بأنه كائن لغوي، يسمع ويقرأ ويفكر عن طريق اللغة. والكلمات ليست بأكثر من رموز للأشياء. ومع أن الإنسان قد لا يعرف حقائق الأشياء التي يتعامل معها ؛ إلا أن معرفته بأسمائها تدله عليها، فإذا به يكتشفها شيئاً فشيئاً. وتلك مزية الإنسان عن الحيوان. فالحيوان رغم امتلاكه أصواتاً محددة، ولكنها لا تتميز بهذه الميزات سالفة الذكر عند الإنسان، إذ إن خاصية النطق عنده لا تميزه عن الحيوان فحسب، بل حتى في إطار النوع الإنساني أيضاً يكون التفاضل بسبب هذا النطق. ومبدأ العلوم هو مبدأ النطق ذاته، حيث ينشأ عن النطق الاهتداء من المجهول إلى المعلوم. ولذلك فنؤكد أن الإنسان قد خلق ناطقاً مدركاً معبراً عما في ضميره، حيث إن المعارف جميعاً عبارة عن وضع أسماء لمسميات، وتعريف معاني تلك الأسماء وتحديدها، بغية نقل ما في الذهن إلى ذهن الغير[2].

إذن فإن هذا النطق ليس بمجرّد إحداث صوت، فالطير لديه مقدرة على النطق:

﴿وَوَرِثَ سُلَيْمانُ داوُودَ وَقالَ يا أَيُّها النَّاسُ عُلِّمْنا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ﴾ [النمل: ١٦/٢٧] ولذلك فيجوز أن نقول نطق الطير، ونطق الحيوان ولكن لا تسيغ اللغة العربية إسناد البيان بمفهومه

---

(١) ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٧٥.

(٢) محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١/٤١٠.

الخاص إلى حيوان أعجم(١). إذ البيان نتاج تفكير، والتفكير بدوره يعمل على تنظيم وصوغ هذه اللغة لتتسع لشتى مناحي الحياة العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، في صورة عبارة لغوية، وبذلك يمكن تحديد وجه العلاقة التبادلية بين التفكير الذي يصوغ اللغة، وبين اللغة التي توجّه التفكير(٢).

وعلى الرغم من وجود حيوانات ثديية تستطيع الاستجابة لشكل المثلث كمفهوم حسبما كشفت عنه دراسات علماء النفس المحدَثين، إلا أنها لا تتمكن من تعلم الكلمات التي ترمز إلى مفهوم المثلث. لكننا نلاحظ أن الطفل حينما يبدأ في تعلم اللغة فسرعان ما يكوّن لنفسه حصيلة لغوية تساعد على تناول المفهومات المختلفة بسهولة، فتتجاوز حدود الزمان والمكان، فتنمو لديه القدرة على التفكير بين الأزمنة المختلفة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، مع استنباط مبادئ وقوانين جديدة(٣).

ويذهب بعض العلماء إلى أن اللغة توقيفية كلها، بمعنى أن الله تعالى خلق علماً ضرورياً بتلك الألفاظ، وتلك المعاني، وبكون تلك الألفاظ موضوعة لتلك المعاني. وممن يقول بهذا الأشعري والجُبّائي والكعبي(٤)، وتابعهم بعض الباحثين المعاصرين(٥). وجميعهم استوحى ذلك من قول الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْماءَ كُلَّها ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْماءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ، قالُوا سُبْحانَكَ لا عِلْمَ لَنا إِلاّ ما عَلَّمْتَنا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ، قالَ يا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمائِهِمْ فَلَمّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمائِهِمْ قالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ

---

(١) عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، القرآن وقضايا الإنسان، ٥٥ – ٥٧.

(٢) سيد عثمان وفؤاد أبو حطب، التفكير: دراسات نفسية، ٢٧٣ – ٢٧٤.

(٣) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٥٨. وحول العلاقة بين التفكير واللغة انظر: التفكير لتقي الدين النبهاني، ١٨ – ٢٥، ومن فقه التغيير ملامح من المنهج النبوي لعمر عبيد حسنة، ١٢٥ – ١٤٢.

(٤) فخر الدين الرازي، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، المجلد الأول، ١٦١/٢.

(٥) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٧٨ – ٧٩ وانظر: نظرية المعرفة للكردي، مرجع سابق، ٥٣٣ – ٥٣٥، والقرآن وعلم النفس لمحمد عثمان نجاتي، ١٥٨ – ١٦٠ ومفهوم التغيير لجودت سعيد، ٨٥ – ٨٦.

إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ ما تُبْدُونَ وَما كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ [البقرة: ٢/٣١ – ٣٢].

أما بعض العلماء فلا يرى أن في الآية ما يفيد أن اللغات توقيفية بتلقين الله تعالى إياها للبشر على لسان آدم، كما أنه ليس فيها ما يفيد عدم ذلك، بل إن طريقة التعليم في الآية محتَمِلة لكيفيات مختلفة، أما القدرة عليها فإلهام من الله اتفاقاً. وذلك بصرف النظر عن الكيفية الخاصة بتلقي آدم، عليه السلام، مسألة اللغة سواء، لُقّنها لغة واحدة، أم لقن جميع لغات البشر، وأسماء كل شيء، أم ألهمه الله تعالى، أم خلق له قوة ناطقة[(١)]. ويذهب بعض التربويين إلى أن: ((الأسماء المشار إليها هنا هي الاستعدادات الفطرية التي ركبت في الإنسان، وجعلت منه قادراً على أن يعرف ما هو قائم وموجود في هذا العالم الذي يعيش فيه))[(٢)].

ويؤكد باحث آخر أن معرفة هذه الأسماء يعني القدرة على استخدام الرموز بصورة تتجاوز مجرد إخراج أصوات معينة أو مقاطع من الكلمات إلى نقل الآراء، وما في الذهن بوضوح تام[(٣)]. وتمثل اللغة – أيُّ لغة – وسيلة لنقل الأفكار والمعاني والمعارف بوصفها أداة للتجربة وللعقل معاً. وإغفال هذا الأمر يوقع في خلط بين المعرفة الأولى، معرفة آدم عليه السلام، أو الإنسان الأول، أو المعرفة في أصلها ومنبعها البعيد، وبين معارفنا الكثيرة المتشعبة فيجعل الباحث تائهاً عن الاهتداء إلى الميدان الحقيقي للبحث[(٤)]. ذلك أن معرفة آدم، – عليه السلام– الأسماء كلها مبنية على أساس من تعليم الله له ابتداءً، ولو لم يكن

(١) محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١/٤١١.
(٢) سعيد إسماعيل علي، قضايا المعرفة، ١٩٤ – ١٩٥.
(٣) عبدالرحمن صالح عبدالله، خصائص الأهداف التربوية في الإسلام، ١٧.
(٤) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٧٥، وانظر: نظرية المعرفة للكردي، مرجع سابق، ٥٢٧، والقرآن وعلم النفس لمحمد عثمان نجاتي، ١٥٨، وفلسفة التربية الإسلامية لماجد الكيلاني، ٢٧١، ومن فقه التغيير لعمر عبيد حسنة، ١١٩–١٢٠.

لديه هذا العلم لما تمكن من إنباء الملائكة بأسمائهم، فكانت المعلومات السابقة شرطاً أساسياً في عملية التعقّل عنده[١]. أما الدور الرئيس المنوط باللغة فيتجسد في تخليد المعاني التي يتفق عليها في كل جيل وفي كل جماعة[٢]. وإذا عرفنا أن اللغة وسيلة فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما مصدر هذه اللغة إذن؟ أي ما المادة المعرفية التي تملأ هذا الوعاء اللغوي؟ بوسعنا القول: إن اللغة من حيث مصدرها قسمان: إلهية وبشرية. أما الإلهية فمهمتها حمل الرسالات والمعارف الإلهية التي يأتي بها الرسل. وتتميز بالإطلاق الذي لا يخضع لخبرات الزمان والمكان، بل يستوعب التطور ويوجّهه نحو غاياتهومقاصده. وأما البشرية فمهمتها حمل الأفكار والمعارف البشرية التي يأتي بها العلماء. وتتميز بالجزئية المحدّدة بالخبرات الإنسانية المكتسبة، وتخضع لحدود الزمان والمكان الذي ولدت فيه ونشأت، كما أنها محكومة بجملة الظروف الموضوعية زمانية كانت أو مكانية[٣].

ومع هذه المكانة التي تحتلها اللغة في نظرية المعرفة، إلا أن الانفصال الذي قد يحصل أحياناً بين الوحي والكون يرجع – فيما يرجع – إلى اعتماد العلوم النقلية على الربط بين النص والمعجم اللغوي على نحوٍ مفرق، مع تجاهل في كثير من الأحيان للبيئة الطبيعية، ومعطيات الزمان والمكان وطباع الإنسان، والآثار التي يحدثها كل ذلك التوجه، في عملية فقه النص الشرعي والفقه المعرفي [٤]. ولئن قامت جهود إحياء للغة العربية لتصبح لغة البحث والدراسة فلن تعزل القرآن الكريم من أن يكون هو ذاته آلة فهمها[٥] بالدرجة الأولى.

إن ضرورة الجمع بين كل تلك المعطيات هو منهج الأنبياء – عليهم السلام– في التخاطب مع أقوامهم ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ

(١) تقي الدين النبهاني، التفكير، ١٣، ٢٥.
(٢) محمد جواد رضا، فلسفة التربية ومعضلة القصور الذاتي في التربية العربية المعاصرة (الرؤية الثانية)، ٣٢٥.
(٣) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٧١ – ٢٧٥.
(٤) طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، ٢٠.
(٥) إبراهيم أحمد عمر، العلم الإسلامي على طريق البناء، ٦.

﴿فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [إبراهيم: ٤/١٤].
والرسول ﷺ، جاء بالقرآن عربياً مبيناً، بغية أن يتعقله العرب قبل غيرهم لأنه أنزل بلسانهم ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الزخرف: ٣/٤٣] ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [الدخان: ٥٨/٤٤]، ومن هنا تتحقق التقوى ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ [الزمر: ٢٨/٣٩]، لأن الحجة البيانية ذات تأثير بليغ في قلوب الأسوياء من الناس ونفوسهم.

تصنيفات المعرفة

يختلف الباحثون في تصنيف المعرفة اختلافات واسعة، يرجع بعضها إلى نزعة المصنّف العقدية، كما يرجع إلى منحى فنيّ في التصنيف من حيث الإجمال والتفصيل. ولعل التقسيم التالي يقدم توضيحاً لذلك:

أولاً: التصنيف الثنائي:

١-**التصنيف الخلدوني**: الذي يعتبر المعرفة:

أ- **المعرفة الطبيعية**: وهي العلوم الحِكَمية الفلسفية، أي تلك التي يمكن للإنسان أن يقف عليها بفكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها، وأنحاء براهينها، ووجوه تعليمها، حتى يصل إلى التمييز بعد النظر والبحث، ومنها يتبين الخطأ والصواب.

ب ـ **المعرفة العقلية الوضعية**: المستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي، وهذه لا مجال للعقل فيها، إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول[1].

٢- **علم إلهي وعلوم محدَثة**:

ب- **العلم الإلهي**: وهو علم الله تعالى، ويتصف بأنه قديم مطلق، ليس بضروري ولا مكتسب.

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ٢٥٧/٢ – ٢٥٨.

ت- **العلوم المحدثة**: وهي كل ما تتعلمه المخلوقات من الإنس والجن والملائكة وحتى الحيوان[١]. وهذه العلوم المحدثة قسمان: علم ضرورة لا مجال فيه للشك والانفكاك عنه، وعلم نظر واستدلال، أي بحث وتفكر وتأمل[٢].

٣- معاملة ومكاشفة: وهذا هو تقسيم الإمام الغزالي (ت: ٥٠٥ هـ)، إذ المعاملة ثلاثة أقسام: اعتقاد وفعل وترك، والمكاشفة علم الباطن[٣] وهو: ((نور يظهر في القلب عند تطهيره، وتزكيته من صفاته المذمومة))[٤].

٤- تجريبية وتجريدية:

أ- **المعرفة التجريبية**: وتشمل الابتداء بالعلوم الفيزيائية، والانتهاء بالعلوم الاجتماعية، وبينهما جملة المعارف التي نحصل عليها بالدراسات التجريبية.

ب ـ **أما المعرفة التجريدية**: فتشمل العلوم الرياضية وفوقها الفلسفة والآداب، وفوقها الفقه والتصوف،وهذا هو التقسيم القديم لها، وسبيل معرفة الحقيقة فيها التفكير المجرد، لا التجارب العلمية [٥].

وقريب من هذا التصنيف وصف المعرفة بأنها نظرية وعملية عند بعض الباحثين، [٦] أو أنها معرفة عامة، وأخرى عملية عند بعضهم الآخر[٧].

ولكن يلاحظ أن المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربعة قد أوصت بالتصنيف الخلدوني للمعرفة، وضربت صفحاً عن كل ما عداه[٨]. وكذلك فعل بعض الباحثين [٩].

---

(١) أبو بكر الباقلاني، مرجع سابق، ٢٦، وانظر: أصول الدين لأبي منصور البغدادي، ٨ – ٩.

(٢) الباقلاني، المرجع السابق، ٢٧، و٨ – ٩ وانظر: أصول الدين، المرجع السابق، ٨ – ٩.

(٣) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ٢٥/١ – ٢٧.

(٤) المرجع السابق، ٣١/١.

(٥) أحمد سليم سعيدان، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، ١٨ – ١٩.

(٦) رياض حنزرلي، الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة، ٢١.

(٧) غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ٤٧.

(٨) جامعة أم القرى، توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربعة، ١٥ -١٦، و١١٢ – ١١٥.

(٩) انظر على سبيل المثال: أزمة التعليم الإسلامي لسيد سجّاد حسين وسيد علي أشرف، ٦١ وقضايا المعرفة لسعيد إسماعيل علي، ١٩٣ والقرآن وعلم النفس لمحمد عثمان نجاتي، ١٥٧.

ثانياً: التصنيف الثلاثي للمعرفة:

١– قام هيرست (Hirst) بتصنيفها على النحو التالي:

أ–المعرفة الطبيعية (Natural Sciences)

ب–المعرفة الإنسانية (Humanities)

جـ– المعرفة الاجتماعية[١] (Social Studies)

٢– تصنيف الوضعية المنطقية: وقد روعي فيها اعتبار المراحل حيث بدأت من:

أ– المعرفة الحسية: وهي ملاحظة الظواهر الكونية ملاحظة عادية، من غير إدراك للعلاقات القائمة بينها، كالعلاقة بين ظاهرة بزوغ الشمس وغروبها، وسبب حدوث ذلك.

ب– المعرفة التأملية: وهي عبارة عن التأمل فيما وراء الطبيعة أو (الميتافيزيقيا) عن الخالق وصفاته، والموت والحياة، أي عن أسباب ذلك. ولما تعذر استخدام التجربة المباشرة في ذلك فقد صارت المعرفة مجرَّد تأمل.

جـ– المعرفة العلمية التجريبية: وهي عبارة عن ملاحظة منظمة مقصودة، تقوم على أساس من الملاءمة ويمكن التحقق منها عن طريق التجربة، وجمع البيانات وتحليلها [٢].

٣– التصنيف من منطلق اليقين: وثمة من يصنف المعرفة بناء على أن معيار اليقين هو مطابقة الفكر للواقع وفي ضوء ذلك تم تصنيفها إلى:

أ– المعرفة اليقينية

ب– المعرفة الظنية

جـ– المعرفة الخاطئة[٣].

(١) Hirst , Paul , Knowledge and Curriculum , p.34.

(٢) أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ١٦.

(٣) فاطمة إسماعيل، القرآن والنظر العقلي، ٥٩.

ويلاحظ أن هذا التصنيف قائم على اعتبار المطابقة، على خلاف من ذهب إلى أن اليقين المعرفي مراد به بذل الجهد في سبيل الوصول إلى الحقيقة، بصرف النظر عما إذا كان مطابقاً للأمر والواقع نفسيهما، أو لعلم الله، أم لا؟ (١).

ثالثاً: التصنيف الرباعي للمعرفة: ومن منطلق إيماني شرعي خالص ذهب أحد الباحثين إلى تصنيف المعرفة وفق أربع مراتب على النحو التالي:

أ- أعلى مراتب المعرفة الإيمان بالله ووحدانيته(٢)، وما يتعلق بذلك من صفات عليا، وأسماء حسنى مصدرها الله (الوحي) ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قائِماً بِالْقِسْطِ...﴾ [آل عمران: ١٨/٣]

ب – معرفة أحكام الشريعة في مسائل الحلال والحرام: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِنْدَهُمْ فِي التَّوْراةِ وَالإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّباتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلالَ الَّتِي كانَتْ عَلَيْهِم﴾ [الأعراف: ١٥٧/٧].

جـ- معرفة الإنسان لنفسه: ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: ٢١/٥١].

د- معرفة الإنسان للحياة ومن ضمنها المجتمع والكون: ﴿وَفِي الأَرْضِ آياتٌ لِلْمُوقِنِينَ﴾ [الذاريات: ٢٠/٥١](٣).

رابعاً: التصنيف الخماسي للمعرفة: وهو على النحو التالي:

---

(١) انظر على سبيل المثال: فلسفة التربية الإسلامية لعمر الشيباني، ٢٠٨، وفلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة لعبد الحميد الزنتاني، ٣٢٣ – ٣٢٤، ومداخلة لوضع رؤية نظرية لتكوين الإنسان المسلم والحضارة الإسلامية لعلي عود باعباد، ٣٢٩.

(٢) ذهب البغدادي في أصول الدين، ٨ – ٩ إلى اعتبار هذه المرتبة أعلى مراتب المعرفة على الإطلاق، وكذلك فعل فاروق الدسوقي في: الإسلام والعلم التجريبي، ١٠٨.

(٣) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ١٩٠ – ١٩١، وانظر: فلسفة التربية الإسلامية للزنتاني، مرجع سابق، ٣٠٣ – ٣١٠.

أ – فطرية أولية ومكتسبة.

ب– بديهية بسيطة وعقلية تطبيقية.

جـ– نظرية تجريدية وعملية تطبيقية.

د– حسيّة تجريبية علمية وعقلية برهانية تأملية.

هـ– حدْسية وجدانية ذوقية إلهامية كشفية، ووحيية دينية (١).

وفي ضوء كل ما تقدم يبدو لي أن التصنيف الثنائي الخلدوني أجمع تلك التصنيفات، وإن كان هذا لا يعني تناقضاً بالضرورة مع ما سواه إذ إن قدراً من التكامل قائم بينها، والتباين في إطار الذات يمكن أن يضّمه تنوع وحدة المعرفة. وقد يخرج من هذا التنوع داخل هذه الوحدة على نحو صريح وواضح تصنيف الوضعية المنطقية، إذ إنه غيَّبَ تماماً معرفة الوحي بصورة إقصائية مباشرة.

ولا غرابة في هذا فالوضعية المنطقية نبتة غربية، نشأت في أجواء فلسفية، ذات ظروف وملابسات تاريخية أوربية مناقضة تماماً لمنطق الوفاق بين العلم والدين. مما اضطرّ معه المفكرون والباحثون النازعون إلى بلوغ الحقيقة وفق منهج التفكير العلمي الغربي إلى إقصاء أي مصدر أو طريقة تخرج عن دائرة الحس، بوصف الحس أعلى مراتب التفكير العلمي عندهم، دون وصاية للدين، أو أي مرجعية غيبية عليه !! حلاً لإشكال الهيمنة المعرفية الكنسية التي تصادمت مع حقائق العلم.

ومما يؤكد هذا الاستنتاج أن مؤسس مدرسة الوضعية المنطقية أوغست كونت (Auguste Conte) ولد في نهاية القرن الثامن عشر الميلادي (١٧٩٨م)

---

(١) الشيباني، المرجع السابق، ١٩٠، وانظر: الإطار العام ونظرية المسلمين في تنظيم المعرفة لعبد الوهاب أبو النور، ٧٦– ١٢٣.

في مونبلين، ومات في منتصف القرن التاسع عشر (١٨٥٧م) في باريس[1]. وذلك يتزامن وحال الصراع التي عاشتها أوربا، ودارت رحاها بين رجال الدين ورجال العلم، مما جعل كونت يفلسف التاريخ وفق حالات ثلاث: العصر الوسيط وهو العصر اللاهوتي، والقرون الانتقالية وتمثل العصر الميتافيزيقي، أما حال الإنسانية غداً فستكون الوضعية[2]. وحقاً فإن موقف الرفض لهذا التصنيف هو الذي يفرضه منطق التفكير العلمي، الذي يوائم بين الوحي والحس والعقل، ولا يرى أيَّ تعارض بينها، ومن غير المقبول على الإطلاق أن تصبح البيئة العربية الإسلامية منطقة استيراد للأفكار الجاهزة، ذات المنشأ الغربي، المناقض تماماً لحال العلم والإيمان عندنا، تلك التي لا تمت إلى حال الصراع الغربية بأي صلة. وهنا لم يعدُ الصواب بعض الباحثين الذين وقفوا موقف الرفض القاطع لهذا التصنيف، للسبب الذي سبقت الإشارة إليه من كونه غربياً أساساً، علاوة على أن الكتب والدراسات العربية التي تبنت هذا التصنيف لم تزد عن أن قامت بنقله مباشرة دون تبصر أو تمحيص[3].

ولنا أن نتساءل: **هل حقاً يتسق تصنيف المعرفة الغربي مع المفهوم الإسلامي للتعليم؟** والجواب بطبيعة الحال لا، ولكن لا يكمن الحل في إعادة تصنيف المعرفة دفعة واحدة، ما دام أن البدائل الإسلامية في هذا الميدان لم تقف على قدميها بعد.

إن الحل المعقول هو الانتقال على نحو من التدرج ومراعاة أطوار التغيير كي نتمكن مستقبلاً – إن شاء الله – من الانطلاق، مع إعادة النظر فيما يمكن أن يكون قد لحق بمجال العلوم الدينية من الشوائب، وهو أمر لا يقل أهمية عن

(١) جورج طرابيشي، معجم الفلاسفة، ٤٩٨ – ٥٠٢.
(٢) المرجع السابق، ٥٠٠.
(٣) أحمد عودة وفتحي ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ١٠.

سابقه، وينبغي أن نسارع بذلك عند وضع المقررات الدراسية[١]، دون أن يعني ذلك تراجعاً أو تقليلاً من أهمية التصنيف المعتمد على الوحي أساساً في انطلاقته المعرفية.

وفي سياق التقليل من أهمية تصنيف المعرفة باعتماد الوحي قسماً رئيساً لها، يتساءل أحد الباحثين مستنكراً على ابن خلدون تصنيفه آنف الذكر قائلاً: ((لماذا أوقع ابن خلدون هذا الفصل بين العلوم؟ ولماذا حجب العقل عن التدخل في علوم النقل؟ هل لأنه كان يفترض وجود تناقض بينه وبينها؟ ولماذا حصر سند العلوم النقلية في الرواية فقط؟ وخص العلوم العقلية بالبرهان؟ وهل كانت علوم النقل قد بلغت الغاية التي لا شيء فوقها حقاً؟ أم أنه كان يتفادى الاصطدام بمن يقف وراء هذه العلوم ويتكلم باسمها؟ لا أحد يملك جواباً مقنعاً عن هذا الأسئلة، غير أن هذا الفصل بين علوم النقل وعلوم العقل كانت له نتيجة حسنة بالنسبة إلى العلوم العقلية، لعلّ الرجل يكون قد عناها، فقد وفر لها – عن طريق الاعتراف بقدسية العلوم الأخرى – فرص الحماية من تدخل أهل النقل فيها. وبهذا ضمن لها – أو هكذا ظن – فرص الحرية للمضي في طريقها إلى اكتشاف الكون الطبيعي، واستقراء قوانينه ونواميسه، وتحليل ظواهره بتشخيص أسبابها وعللها من دون تدخل الغيبيين وتجريحاتهم))[٢].

والحق أن فصل ابن خلدون بين علوم العقل وعلوم الوحي أو النقل لم يكن لوجود تناقض بينها. تماماً كما ليس لأنه كان يتفادى الاصطدام بمن يقف وراء علوم النقل ... ولكنه كان تصنيفاً فنياً داخلياً دفعه الفصل الموضوعي بين العلوم، لا حجب بعضها عن بعض كلية، بحيث يمكن أن نطلق مصطلح (أهل النقل) على علماء الشريعة وحدهم، و(أهل العقل) على علماء الفلسفة

---

(١) سيد سجاد حسين وسيد علي أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٧٦ – ٧٧.

(٢) محمد جواد رضا، التيار الوظيفي في الفكر التربوي العربي الإسلامي، ٦٩٦.

والمنطق فقط، بصورة فصل لا لقاء فيه بين الطرفين كما هو ظاهر المصطلحين في سياق حديث هذا الباحث.

لا يصح ذلك؛ لأن جمهرة واسعة من (أهل النقل) كانت على معرفة ممتازة بعلوم الفلسفة والمنطق. ومثلهم (أهل العقل) فإن جمهورهم كان على علم واسع بعلوم الشريعة بشتى فروعها.

وما بدا من خلاف علمي بين العلماء وبعضهم فأيّاً ما بلغت حدّته لا يرقى إلى تصنيفه بأنه خلاف تيارات متضادة، **وليس أدل على هذا من أن علماء كالغزالي (ت: ٥٠٥هـ) وابن تيميه (٧٢٨هـ) وابن رشد الحفيد (ت: ٥٩٥ هـ) – على سبيل المثال – تعجز عن تصنيفهم في جانب فريق دون الآخر، إذ على الرغم من حدة الخلاف وشهرته بين أبي حامد الغزالي صاحب (تهافت الفلاسفة) وأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد صاحب (تهافت التهافت) فإن أحداً لا ينكر أن كلاً منهما كان فيلسوفاً في حين كان فقيهاً، أي عقلياً ونقلياً في آنٍ واحد. كان الغزالي صاحب كتاب (إحياء علوم الدين) الذي جمع فيه علوم الشريعة فأوعى، وكان ابن رشد صاحب رسالة: (فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال)، وكان هذا الثاني فقيهاً لا يشق له غبار، بدليل كتابه الشهير والذي بات عمدة في الفقه المقارن (بداية المجتهد ونهاية المقتصد) علاوة على أن ابن رشد فقيه مالكي معدود في أقطاب علماء المالكية.**

وتستطيع أن تجد الأمر ذاته لدى عالم كابن تيمية، فعلى حين تصدى للفلاسفة والمنطقيين على نحو لربما يشعر لأول وهله أنه كان ضدّ هذين العلمين جملة وتفصيلاً، ولكنه إنما حارب نصبهما أمام (السمع) أو (النقل) كما لو كانا في طرف مضاد له. وحقيقة الأمر – عنده – أن علوم السمع وعلوم العقل تلتقي ولا تفترق، وتتفق ولا تختلف، وإنما أساليب وطرائق الفلاسفة والمتكلمين

هي التي صورت الأمر بهذا التعارض وأظهرته على غير وجهه الحقيقي، وأبرز ذلك بما لا يزيد عليه في كتابه الجامع (درء تعارض العقل والنقل، أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول)، وقد أكد بهذا الكتاب أنه عقلاني برهاني، كما أكد بكتابه (الرد على المنطقيين) أنه متكلم من الطراز الأول.

وبذلك يتضح أن تصوير مجرى الخلاف بين العلماء قديماً على نحو من الاتجاهات المتضادة بين (أهل العقل) و (أهل النقل)، بقدر ما يمثل مسلكاً أوقع صاحبه في قدر كبير من المبالغة في التهويل، والإيغال في الوهم، فإنه يؤكد سلامة التصنيف الخلدوني ورجحانه على ما سواه.

وهنا أستسمح القارئ الكريم أن أورد نصاً - على الرغم من طوله النسبي - لأحد الفلاسفة الإسلاميين المعاصرين، يبدو فيه وكأنه يتناول بالرد والتوجيه هذا المسلك الشائن في توزيع الألقاب والطوابع والنزعات على معطيات الطاقات الفكرية للإنسان، التي ظهرت بهذه الصورة في النصف الأخير من القرن العشرين الميلادي، كما يقول في هذا السياق: ((... وأوضح ما يلفت النظر حقاً في مثل هذه الموجة ما يقع تحت اسم النزعات، حتى أضحت أشبه ما تكون بسريان الحمى في أوصال هذا الفكر المكين. مكان ما يسمى بالنزعة العقلية، أو ما يسمى بالنزعة العرفية، أو النزعة الحدسية، أو التجريبية إلى آخر هذه المصطلحات التي لا تعكس إلا السطحية في التناول والخواء في المضمون.

وذلك في الأعم والأغلب راجع إلى أن مصطلح (العقل) ذاته يستعمل لدى كثير من الأقلام الكبيرة والصغيرة على حد سواء بمفاهيم وأبعاد متباينة.

لقد أوغلت هذه الموجه في مسارها حتى تركزت أخيراً على يد قلة من الكتاب والدارسين فيما يزعم (بالنزعة العقلانية) التي يكيلون لها المدح والثناء، ويعقدون عليها الآمال في إصلاح الحال والمآل في الفكر الإسلامي أو

العربي كما يفضّلون إن يسموه، فإذا تمعنت في أقوالهم لم تخرج منها إلا بمفهوم واحد بسيط وساذج يرتبط بقواعد المنطق كما تركها أرسطو، على الرغم من مشاركة بعضهم في إثبات عقمه وقصوره.

وقد جرى بعض تلامذة هؤلاء على المنوال نفسه حيث كلفوا أنفسهم شططاً في إثبات نزعة عقلية عند هذا الفيلسوف أو ذاك، وعملوا على ترويج هذه السمة حتى حرموا القراء قطف كثير من الثمار الفكرية التي جادت بها قرائح الأعلام الذين كانوا موضع دراسة هؤلاء»(١).

وعزا هذا الفيلسوف ذلك المنحى التصنيفي إلى رداءة الترجمة التي وقع فيها بعض الذين نقلوا تلك المصطلحات من بيئتها الأجنبية إلى البيئة العربية، فلم تكتسب معاني محددة واضحة في اللغة المنقول إليها، وأعقب ذلك بالقول:

«... إن وصف فيلسوف معين بأنه ذو نزعة عقلانية أشبه ما يكون بوصف الماء بأنه ماء، إذ من البديهي أن الفيلسوف لا يستخدم في فلسفته إلا عكّازه التأملي الوحيد، وهو العقل، ولا سبيل إلى بحث مشكلة، أو علاج مسألة، أو فحص حقيقة، إلا بالعقل، بل إن الأمر أخطر من ذلك وأعم، إذ إن النشاط العقلي لا يقتصر على الإنتاج الفلسفي، بل إنه يمتد إلى الإنتاج اللغوي والعلمي بمعناه المتخصص الدقيق.

ومثل هؤلاء الذين يسمّون فكراً معيناً أو فيلسوفاً بذاته بأنه ذو نزعة عقلية قد فقدوا –للأسف– الرؤية الكاملة لأداة العقل ومشتقاته، كما جهلوا الكيان الإدراكي المتكامل كما عرضه الإسلام في كتابه الكريم.

إن تصفح القرآن الكريم واستعراض الألفاظ التي تتصل بعملية الإدراك والتفكير وما يرتبط بهما يرينا أن مقومات الفكر والإدراك تشكل جهازاً

(١) محمد كمال جعفر، فكر بلا نزعات ولا نزغات، ٧.

متكاملاً مترابطاً لا يكاد ينفرد العقل بجانب منه، ولا يكاد يخلو منه جانب، وذلك بشرط أن نفهم من لفظ العقل معناه الواسع الذي تنتجه لنا النظرة الإسلامية الشاملة»[١].

سمات المعرفة

تتسم المعرفة القرآنية - باعتبارها انعكاساً لخصائص القرآن الكريم - بجملة خصائص منها:

١-الكمال: ﴿ما نَنسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِها نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنها أَوْ مِثْلِها أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ١٠٦/٢].

٢-الشمول: ﴿ما فَرَّطْنا فِي الْكِتابِ مِنْ شَيْءٍ﴾ [الأنعام: ٣٨/٦].

وذلك يعني أن الخطاب شامل للطبيعة وما وراءها (الميتافيزيقيا والفيزيقا)، وبالإنسان والأخلاق والعمل، إلى جانب وضعه الخطوط الرئيسة للوجود كله، وبذلك فهو كتاب كوني يشمل مرحلة النشأة، ومرحلة الفناء النهائي له[٢].

٣-الصدق والعدل: ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ صِدْقاً وَعَدْلاً لا مُبَدِّلَ لِكَلِماتِهِ[٣] وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [الأنعام: ١١٥/٦].

٤-الإعجاز: ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَراهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَياتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ﴾ [هود: ١٣/١١].

﴿قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذا الْقُرْآنِ لا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً﴾ [الإسراء: ٨٨/١٧].

---

(١) المرجع السابق، ٨.
(٢) علي سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ٣٢/١.
(٣) كلمة الله أو كلماته تعني شرعه المتناول لأمهات القضايا الرئيسة وشرعه مأخوذ من القرآن قبل أي مصدر آخر، انظر في هذا: زبدة التفسير من فتح القدير لمحمد سليمان الأشقر، ١٨١.

٥- الفاعلية الحضارية: ﴿فَلا تُطِعِ الْكافِرِينَ وَجاهِدْهُمْ بِهِ جِهاداً كَبِيراً﴾ [الفرقان: ٢٥/٥٢].

٦- الحفظ: ﴿وَما تَنَزَّلَتْ بِهِ الشَّياطِينُ، وَما يَنْبَغِي لَهُمْ وَما يَسْتَطِيعُونَ، إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ﴾ [الشعراء: ٢٦/٢١٠ – ٢١٢].

﴿إِنّا نَحْنُ نَزَّلْنا الذِّكْرَ وَإِنّا لَهُ لَحافِظُونَ﴾ [الحجر: ١٥/٩] وذلك يعني خلوده زماناً ومكاناً.

٧- العالمية: ﴿إِنْ هُوَ إِلاّ ذِكْرٌ لِلْعالَمِينَ﴾ [ص: ٣٨/٨٧].

٨- اليسر: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ [القمر: ٥٤/١٧، ٢٢، ٣٢، ٤٠].

٩- البيان: ﴿وَلَقَدْ أَنْزَلْنا إِلَيْكَ آياتٍ بَيِّناتٍ﴾ [البقرة: ٢/٩٩]

﴿قَدْ جاءَكُمْ مِنَ اللّٰهِ نُورٌ وَكِتابٌ مُبِينٌ﴾ [المائدة: ٥/١٥]

١٠- الانفتاح المعرفي: والقرآن منفتح معرفياً على عقائد الآخرين ومعارفهم كما فطن إلى ذلك بعض الباحثين، من خلال الآيات التي تدعو إلى اتباع أحسن ما عند الآخرين، لكنها لا تحرم في الوقت ذاته معرفة ما عندهم من معارف مختلفة [(١)].

أهمية المعرفة

احتلت المعرفة أهمية بارزة في القرآن الكريم، عندما نعد حديث القرآن عن العلم حديثاً عن المعرفة بصرف النظر عن الجدل الدائر حول المصطلحين. وعلى الرغم من أن خلافاً واسعاً يدور بين العلماء حول طبيعة المعرفة في

(١) عبد الرحمن صالح عبدالله ويحيى سالم الأقطش، مقياس اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو العقيدة الإسلامية، ١٠١.

القرآن، من حيث شموليتها لكل أنواع المعارف، أو أن القرآن كتاب هداية لا يخرج عن ذلك سوى إشارات عابرة لا ينبني عليها اتجاه، بوصف الهدف الأساسي للقرآن الكريم يكمن في إخراج الناس من الظلمات إلى النور، ومن الضلالة إلى الهداية، دون الدخول في تفصيلات علمية وكونية أخرى[1]. غير

(١) أشير بهذا إلى ما عرف أخيراً باتجاه الإعجاز العلمي في القرآن الكريم، والعلماء على خلاف في هذا ويمكن حصر موقفهم في اتجاهين رئيسين على النحو التالي:
الاتجاه الأول: ويتبنى موقف الرفض وإن تفاوتت حدته،ولعل أول قائل بهذا الموقف هو الإمام الشاطبي (ت: ٧٩٠هـ) إذ يرى أن تفسير القرآن وفق هذا المنحى يخرجه عن لسان العرب الذي أنزل القرآن بلغتهم، فلا يجوز العدول عن أسلوبهم المعهود في البيان إلى أساليب علمية مستحدثة (الشاطبي، الموافقات في أصول الأحكام، المجلد الأول، ٥٢/٢ – ٦٥) فيما يذهب سيد قطب وتابعه بعض الباحثين المعاصرين إلى خشيتهم من إقحام القرآن في قضايا النظريات العلمية المتغيرة، إذ إن ذلك سيسيء إلى القرآن كثيراً إذا ما تبين خلاف ذلك (سيد قطب، في ظلال القرآن، ١٨٢/١ – ١٨٤ وانظر مباحث في علوم القرآن لمناع القطان، ٢٧٠، والعلوم الطبيعية في ضوء المنهاج الإسلامي وتوجيهاته لأمين كشميري وعثمان عبد الوهاب، ١٤).
ويحاول البعض أن يعتدل داخل هذا الاتجاه في تقويمه لهذا الموقف فيعتقد أن هذا المنهج مع ما قد يكون له من فوائد، إلا أنه لا يشكّل منهجاً واضحاً بل لا يعدو عملية انتقاء تهدف إلى التوفيق والمقاربة، عن طريق القياس بين القرآن الكريم والقضايا العلمية، حينما ينطلق من العلم باتجاه القرآن، وليس من القرآن باتجاه العلم. وهذا هو رأي طه جابر العلواني: الجمع بين القراءتين (محاضرة) ١٦٣ هامش (٥).ويذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حين يعدّ كلّ ما يقال في هذا خارجاً عن معنى الإعجاز، ولا يتعدّى دلائل النبوة. (انظر هذا الرأي لعمر عبيد حسنة في المدارسة التي أجراها مع الشيخ محمد الغزالي وخرجت بعنوان: كيف نتعامل مع القرآن، ١٣٧ – ١٤٢).وقريباً من هذا الرأي ما خلص إليه محمود عايد الرشدان من أن هذا الفهم للقرآن إنما يقيم الحجة على عجز المسلمين أكثر مما يقيمها على إعجاز القرآن.(النظام المعرفي في القرآن، ١٤٠) ويدخل في هذا الاتجاه أيضاً رأي محمد رضا محرم الذي يعدّ فكرة التفسير العلمي بدعة معاصرة (محمد رضا محرم، بدعة تفسير القرآن بالعلم، ١٢٥-١٣٤).
الاتجاه الثاني: وهو على نقيض الأول، وإن تباينت وجهات النظر داخله، لكن يضمها موقف التأييد إجمالاً. ولعل أول من يطالعنا رده هنا هو محمد الطاهر بن عاشور الذي فنّد مخرج الشاطبي المشار إليه آنفاً، من ستة وجوه. (ابن عاشور: تفسير التحرير التنوير، ٤٤/١ – ٤٥، ١٢٨). أما في الآونة الراهنة فلعل هذا الاتجاه هو الأكثر حضوراً بعد أن تمكن أنصاره من تأسيس هيئة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة برابطة العالم الإسلامي. وقد ترأسها ردحاً من الزمن الشيخ / عبدالمجيد الزنداني، والذي يعد من أبرز رواد هـذا الاتجاه والمشتغلين بقضاياه، وقد تولى مع بعض رفاقه مناقشة موضوع الإعجاز العلمي في القرآن والسنة والرد على الاتجاه الأول. (الزنداني ورفاقه، تأصيل –

أن ما يمثل معقد اتفاق لديهم جميعاً أن للعلم أو المعرفة في القرآن مكانة خاصة تحفل بها كثير من آياته، مما يعني توافقاً بين معطيات القرآن والعلم على نحو من التوازي لا التضاد. ذلك أن مصدر العطاء واحد هو الله – تعالى-(١).

وعلى سبيل المثال – لا الحصر – فإن العلماء مقرونون بالله تعالى وملائكته في بعض آيات القرآن الكريم كما في قوله سبحانه ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ

= الإعجاز العلمي في القرآن والسنة). ويساند هذا الاتجاه مشترطاً عدم الاعتساف في فهم نصوصه ذات العلاقة بقضايا العلم محمد عبدالله دراز في كتابه (مدخل إلى القرآن، ١٧٥ – ١٧٧). أما الشيخ عبدالوهاب خلاف فلا يرى بأساً من تفسير القرآن علمياً، بل ولا يلتفت إلى ما يقال عن تبدل النظريات العلمية إذ يعد تفسير النص القرآني أحد وجوه الدلالة فقط فإذا ظهر خطأ النظرية ظهر خطأ فهم الآية. (انظر: أصول الفقه، ٢٩ – ٣٠).

وممن يشايع هذا الاتجاه أيضاً: الشيخ محمد متولي الشعراوي الذي يعتمده في تفسيره. (انظر: المختار من تفسير القرآن، الجزء الأول) والشيخ محمد الغزالي (كيف نتعامل مع القرآن، ١٣٧ – ١٤٢)، وحمودة محمد سند (الإعجاز العلمي للقرآن والسنة ((النظرية والتطبيق))، ٨٧ – ٨٨) وعبدالمجيد النجار، في (فقه التدين فهماً وتنزيلاً، ١/١٠٠ – ١٠٤).

تعليق: والرأي الأنسب – فيما يبدو – التوسط، بحيث لا ينبغي إيقاف مد الإعجاز العلمي للقرآن، لما له من فوائد جمة، سواء على مستوى إظهار معجزات القرآن العلمية على غير المسلمين وبالأخص العلماء المعنيين منهم، فيدفعهم ذلك نحو قراءة القرآن والتفاعل معه بما قد يؤول إلى دخولهم الإسلام، أو على الأقل إنصافه واحترام أهله، أو على المستوى الداخلي في دائرة المؤمنين أنفسهم، إذ تتعزز الحقيقة الإيمانية في قلوبهم، على نحو أعمق إيماناً، وأرسخ يقيناً. بَيد أن ذلك يجب أن يتقيد بجملة ضوابط منهجية لعل من أبرزها ما يلي:

١– التروّي وعدم المسارعة إلى الإعلان عن كل جديد مكتشف حتى يصل إلى نتائجه النهائية غير القابلة للاختلاف أو التبدل.

٢– الاعتماد على اتجاه الإعجاز العلمي لتحقيق أهداف لا تتعارض ومنهج إسلام المعرفة، بحيث إنه لا ينبغي الارتكاز عليه تماماً، كما لو كان هو الاتجاه الوحيد في تفسير القرآن، أو له من الأفضلية ما يقلّل من شأن المناهج الأخرى.

٣– إن القول بهذا لا يبرر للمسلمين قعودهم عن ولوج عالم التقنية والاكتشافات ليكونوا هم السبّاقين بالفعل إلى الاكتشاف، ومن ثم مطابقته بما ورد في القرآن الكريم، لا أن يهتموا فقط بتلقط أخبار الاكتشافات العلمية، ثم ينقّبوا في المصحف الشريف عن دلالات تطابقها، فإن هذا المسلك يعمّق حالة العجز عند المسلمين، اكتفاءً بحالة الرصد السلبي هذه، وذلك أحد ضروب خداع الذات في حقيقة الأمر.

(١) عماد الدين خليل، مدخل إلى موقف القرآن الكريم من العلم، ١٨ – ٢٠، وانظر: ١١٩ – ١٢٤.

هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قائِماً بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلاّ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [آل عمران: ١٨/٣]. وللعلماء العاملين درجات متميزة: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجاتٍ﴾ [المجادلة: ١١/٥٨].

وفرَّق بين العالم والجاهل بوصف الأول عاقلاً مبصراً، والآخر جاهلاً أعمى: ﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّما يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبابِ﴾ [الرعد: ١٩/١٣].

وذكر القرآن المعرفة قبل ذكر خلق الإنسان وبعده: ﴿الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الإِنْسانَ، عَلَّمَهُ الْبَيانَ﴾ [الرحمن: ٥٥/١ – ٤].

وحاصل القول هنا: أن القرآن الكريم قد اهتم بقضية العلم إلى الحدّ الذي جعل فعل (عَلِمَ) ومشتقاته يتكرر في القرآن نحواً من ٨٥٠ مرة[١]، كما تكرر فعل (عَرَف) ومشتقاته ٧١ مرة[٢]. ويلاحظ أن دلالة لفظ العلم وردت في حوالي ٤٠٠ موضع منها دالة على العلم الإنساني، أما ما وردت في غير تلك المواضع فدالة على علم الله عز وجل، بينما اقتصر ورود لفظ المعرفة في دلالته على العلم الإنساني فحسب[٣]. ونظراً لكل هذا الاهتمام الواضح بالعلم والمعرفة في القرآن الكريم، فإن ثمة ضرورة ملحة لمعرفة كيفية التعامل مع القرآن الكريم لأهميته الحضارية في ميدان المعرفة. وقد أفرد لها بعض العلماء كتاباً شاملاً تناول المسائل ذات الصلة بهذا الجانب، على نحو يكاد يستغرق الآداب المعرفية والوجدانية والسلوكية[٤]. ويحدّد أحد الباحثين جملة خطوات منهجية عند التعامل مع القرآن الكريم على النحو التالي:

(١) محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مادة (علم)، ٥٩٦ – ٦١١.

(٢) المرجع السابق، مادة (عرف)، ٥٨٢ – ٥٨٣. وأشير إلى أنه سيرد في الموضع المناسب من هذه الدراسة تحقيق معاني المصطلحين.

(٣) راجع الكردي، مرجع سابق، ٤٥٥.

(٤) انظر: مدارسة عمر عبيد حسنة للشيخ محمد الغزالي في: كيف نتعامل مع القرآن.

١-**إدراك طبيعة لغة القرآن:** على نحو يمتد بها من أفق الفهم البدوي الذي تعامل به الأعرابي زمن نزول القرآن إلى أفق المعرفة في زماننا، وفق قراءة سياق الآيات تجعل من القرآن ذاته أهم مصدر لفهمه.

٢- **وحدة القرآن البنائية:** على معنى أنه جسم واحد، يُقرأ في سياقه الخاص، بوصفه وحدة موضوعية، تقرأ قراءة كلية شاملة.

٣-**الجمع بين قراءة الوحي وقراءة الكون.**

٤- **القراءة المفهوماتية:** بمعنى أن لغة القرآن ذات بعد مفهومي يصلح لكل زمان ومكان، ولا يشترط ثباته على مدلول واحد عبر العصور، وفي مختلف الأمصار.[1]

علاقة المعرفة بالتربية

تقوم عملية التربية على جملة من الأبنية النظامية المتسمة بالترابط والتسلسل والمنطقية. فثمة علاقة عضوية – على سبيل المثال – تربط المعرفة بالقراءة كخطوة أولى على طريق المسار التربوي، بحيث يصبح من نافلة القول التأكيد على أن القراءة مفتاح المعرفة، وأن المعرفة من غير القراءة ناقصة إلى حد يكاد يسقطها من وصف المعرفة – فضلاً عن المعرفة التربوية –. ومن غير المتصوّر قيام حضارة من غير امتلاك لمهارة القراءة، ومن ثم امتلاك لناصية المعرفة، إذ إن ذلك يخالف سنة حضارية لا فكاك منها. ومنذ بدأ الإنسان يقرأ ويكتب فقد بدأ يعرف ويعلم، وأضحى كل يوم في نماء معرفي مطّرد باطّراد قراءته [2]. ونظراً لما للقراءة من أهمية معرفية فقد بدأت رسالة الإسلام الخاتمة بكلمة (اقرأ)، ولم تبدأ بالأمر بالصوم، أو الصلاة، أو الزكاة، أو الجهاد، برغم أهمية ذلك كله

---

(١) طه العلواني، التعامل مع القرآن الكريم، ٥٣-٥٩، وانظر: معرفة القرآن لمرتضى المطهري، ٣٣-٣٤، وقواعد التدبر الأمثل لكتاب الله، عز وجل، للميداني، ٣٨-٤٢.

(٢) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ٣٢.

في بناء الإسلام. وما ذلك إلاّ لأن القراءة والكتابة والتعلّم جماع الأمر كلّه، ومفتاح فهم هذا الدين[١]. إن هذا الأمر بمثابة إلغاء لعهد الأمية، وفتح لعهد جديد، عهد ﴿اقْرَأْ﴾ [العلق: ١/٩٦]، و﴿عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ [العلق: ٤/٩٦]، و﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ [القلم:١/٦٨]، وعهد ﴿فِي رَقٍّ مَنْشُورٍ﴾ [الطور: ٣/٥٢] هذه الكلمات هي التي ربطت المعرفة بالقراءة والكتابة، والقلم وما يسطرون[٢].

وإذا كان الله تعالى قد خلق الإنسان وميّزه بالبيان ﴿الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [الرحمن: ١/٥٥-٤]، كما ميّزه بالذكاء أيضاً حيث يتأمل ويدرك ويتذكر ويتخيل، فتصبح أنشطته العقلية نتاجاً معرفياً مميزاً له من بين سائر الكائنات، فإن أحد الأهداف الرئيسة للتربية يغدو اكتسابه للمعرفة[٣]، وبلوغ الحقيقة[٤]، لأن «دور العلم يتوقف على نوع النظرة إلى مكان العلم في ميدان المعرفة»[٥].

وتتحدد وظيفة المعرفة بالنسبة للتربية من وجهة علم النفس المعرفي في التغلب على العيوب الإداركية أو الحسية عن طريق توفير الباعث الداخلي، الذي يبدأ خارج الأشياء، فيتقيد الإدراك بالمعرفة، كي لا يتعرض لمختلف أنواع الخداع[٦]. أما من وجهة فلسفة التربية فتتحدد وظيفة المعرفة تربوياً باستعانة التربية بالمباحث الفلسفية في نظرية المعرفة كي تتحقق المهمة الأساسية للتربية (التعليم) في تحديد الموقف من المعرفة مصدراً ووسيلة وطبيعة وإمكاناً[٧]. ومع

---

(١) عمر عبيد حسنة، الشاكلة الثقافية: مساهمة في إعادة البناء، ١٣ وانظر: الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون لطه العلواني، ٥٣، ومعالم بناء نظرية التربية الإسلامية لمقداد يالجن، ٤٠٣/٢.

(٢) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ٣٢ وانظر: أسس التربية لإبراهيم ناصر، ٣٠٥.

(٣) هـ. فيليب فينكس، فلسفة التربية، ٤٦٧.

(٤) سعيد إسماعيل علي، قضايا المعرفة، ٢١١.

(٥) فينكس، فلسفة التربية، ٥٠٣.

(٦) أ. دبرلاين، علم النفس المعرفي، ٣٥٨.

(٧) سعيد إسماعل علي، فلسفات تربوية معاصرة، ٤٣.

أن هناك طرقاً مختلفة لبلوغ الحقيقة، إلا أن الموقف من معرفتها يظل مرتبطاً بموقف التربية من المعرفة بصرف النظر عن موقف النظريات التربوية المختلفة في كيفية الوصول إلى معرفة الحقيقة بين مغالٍ في الاعتماد على الحسّ، أفضى به إلى الاعتقاد بعدم الحاجة إلى صوغ نظرية تربوية في المعرفة، وبين معتدل يركز اهتمامه على المشاركة الفاعلة للمتعلم في طبيعة الشيء المدروس(1).

وبسبب من هذه الاختلافات فثمة اتجاهان رئيسان عند المربين في نظرتهم إلى علاقة المعرفة بالتربية، وهذان الاتجاهان هما:

الاتجاه الأول: يعدّ المعرفة قوة، وذلك بالنظر إلى أن الهدف الرئيس من التربية هو تحصيل المعرفة، والمادة الدراسية تمتلك قيمة ذاتية بما تتضمنه من معرفة تساعد التلميذ على اكتشاف الحقيقة. وهذه هي نظرة الفلسفة الجوهرية والتواترية.

الاتجاه الثاني: ويعدّ المعرفة محصّلة للتفكير، وذلك من منطلق أن هدف التربية الوحيد هو مساعدة التلميذ على التفكير، وذلك مذهب البراجماتية الذرائعية والتقدمية القائلة بأن المعرفة ليست إلا محصلة للتفكير(2). ولعل مردّ ذلك الخلاف يعود إلى أسباب ثلاثة رئيسة:

السبب الأول: أن نظرية المعرفة تمثل المفتاح الأساسي لفهم التربية عند أي تيار فلسفي، فيصبح اختلاف الاتجاهات المتعددة إنما هو انبثاق عن الاختلاف في نظريات المعرفة، لكونها تؤثر على البناء الفكري لكل تيار، فتأتي مسائل الكون وعلاقة الإنسان به، والطبيعة البشرية، والأهداف، والقيم، وسواها امتداداً لنظريته في المعرفة(3).

(1) محمد جواد رضا، فلسفة التربية، مرجع سابق، 346 – 347.
(2) محمد منير مرسي، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، 64.
(3) نادية جمال الدين، المعرفة عند التيارات الأربعة، 133.

السبب الثاني: أن هناك اختلافاً قائماً أصلاً في الدراسات الفلسفية والأبحاث المعرفية القديم منها والمعاصر، في مرجعية الجذور و((النظريات التي يتبناها هذا الباحث أو ذاك، مما يضفي على الأبحاث الإبستمولوجية المعاصرة طابعاً إيديولوجياً واضحاً))(١). ومعروف أن الفكرة إذا طبعت بالإيديولوجيا تشبث كل باحث، أو فريق بما لديه، على نحو لا يسمح بتنازل أو تقارب مع الطرف الآخر على حساب إيديولوجيته. غير أن هذا لا يتناول في حقيقة الأمر كل الإيديولوجيات، بل يتناول فقط ما كان منها يقينياً قطعياً أو دوجماتياً (Dogmatism)(٢).

السبب الثالث: أن (نظرية المعرفة) تمثل موضوعاً من المواضيع المعقّدة التي تتطلب تدقيقاً وتمحيصاً. ومن قبيل التسطيح: الاقتصار على القول: بأن (نظرية المعرفة) لا تعدو أن تكون تحليلاً منطقياً للمعرفة، فإن هذا تعريف ناقص، وذلك أنه حتى المعرفة ليست أمراً بسيطاً بعيداً عن التعقيد والغموض النسبي(٣). هذا **ويمكن أن يتحدد دور نظرية المعرفة في التربية من خلال تحقيق الأهداف الآتية:**

١– تجيب عن أسئلة المربين ومخططي المناهج حين يطرحون أسئلة من نوع: ماذا نعلّم؟ وما أنماط المعرفة التي نقدمها؟ ولماذا نختار هذا النوع من المعرفة دون الآخر؟

٢– تبصّر التربويين بضرورة مراعاتهم لطبيعة المعرفة، ومدى ملائمتها لأي من المراحل التعليمية، لاختيار المناسب منها لكل مستوى تعليمي، مع اختيار أفضل الأساليب لتقديمها.

---

(١) محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، ٤٤.

(٢) الدوجماتية: اتجاه فلسفي (فكري) يزعم أن الإنسان بما أوتي من قدرة عقلية قادر على أن يصل إلى اليقين والحقيقة، بما يجعله يحتقر أي رأي مخالف لرأيه. (مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ٢٩٦).

(٣) Scherffler, Israel, Conditions of Knowledge, P. 1.

٣- تساعد التربية في التأكيد على طرائق المعرفة المختلفة وحياً، أو عقلاً، أو حدساً، أو تجريباً، بالصورة التي تُبرز وحدة المعرفة وتكاملها على نحو يعطى فيه كل جانب الاهتمام الذي يستحق.

٤- تسهم في الكشف عن الأهمية التي تحتلها المعرفة الإنسانية من خلال تقويمها للمناهج والبرامج الدراسية في المواقف التعليمية، والنشاطات الهادفة إلى التربية، وفي تبين ما يصلح من الميراث والتجربة الإنسانية بما يتفق وفلسفة المجتمع(١).

وإذا كان هذا هو دور المعرفة في التربية بصورة عامة فإن الأساس المعرفي للمنهج يتصل بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقدمها لأبنائه المتعلمين، كما يعبّر عنها بمحتوى المواد التعليمية(٢).

وفي ضوء كل ما تقدم، وحيث إن المعرفة أساسية في عملية النمو الإنساني، فإن نظرية المعرفة يجب أن تصبح جزءاً من أي فلسفة تربوية سليمة(٣).

إن هذه الفلسفة التربوية تتشكل من جملة عناصر هي عناصر المعرفة. ومع أن اتفاقاً حول هذه العناصر مما لم يحسم – ولا أظنه سيحسم – بيد أن ذلك لا يحول دون الوقوف على بعض ما قيل فيها، حيث إن بعض الباحثين يوصل هذه العناصر إلى ستة على النحو التالي:

١-الحقائق.

٢-المفاهيم.

٣-المبادئ.

---

(١) صالح ذياب هندي ورفاقه، تخطيط المنهج وتطويره، ١٤٢.

(٢) المرجع السابق، ١٣٧.

(٣) فينكس، فلسفة التربية، ٤٦٨ وانظر: المنهج المدرسي الفعّال لجودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، ٢٦١ – ٢٩٥.

٤-المهارات.

٥-القوانين و السنن.

٦-طرائق اكتساب المعرفة [١].

وواضح أن هذا تصنيف تربوي قائم وفق عملية نظامية تفترض في المنهاج الدراسي أن يتضمن الحقائق، وأن يربط بينها وبين العمليات العقلية والقيم والاتجاهات والميول التي يهدف المنهاج إلى تنميتها في المتعلم. كما أن معرفة المفهوم كعنصر مجرد غير ممكنة، إلا إذا عرف المتعلم ما يدل عليه هذا المفهوم، وكذا المبادئ فهي عبارة عن فكرة أو حقيقة رئيسة يمكن أن يبنى عليها أفكار أخرى عند تصميم المنهاج، وفي سلوك المتعلم. أما المهارات فإن مهمة المنهاج هي تنمية المهارات التعليمية والتربوية كتعلم مهارات القراءة والكتابة والمهارات المختلفة الأخرى. وكذا الأمر بالنسبة لعنصر القوانين والسنن فإن هدف المنهج التربوي دراسة الكون والمجتمع ليدرك المتعلم السنن المتحكمة في كل منهما. وأخيراً فإن طرائق اكتساب المعرفة تعني إعطاء كل معرفة منهجها في البحث. فالتأريخ يبحث في موضوعات بالطريقة التاريخية وهكذا[٢].

ومن الباحثين التربويين كذلك من أجْمَلَ عناصر المعرفة في التربية القرآنية المعنية بحياة الإنسان حاضره ومستقبله في أربعة هي:

١ – الإيمان.

٢– الخلق.

٣– العلم.

٤– العمل[٣].

---

(١) عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ٢٤٧ – ٢٥٠.

(٢) المرجع السابق، ٢٤٧ – ٢٥٠.

(٣) محمد فاضل الجمالي، نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، ٨٢.

وهذا التصنيف للعناصر يعني فيما يعني أن التربية الإسلامية قائمة على الربط بين الفكر والسلوك، أو النظرية والتطبيق وفق هذا الترتيب المنطقي.

ويتوسّع أحد الباحثين المشتغلين بقضية أسلمة المعرفة في تصوُّر هذه العناصر فيبلغ بها خمساً على النحو التالي:

١-العقل السليم.

٢-القرآن.

٣-الكون.

٤-الميراث الإنساني.

٥-عملية هضم وتمثل لهذه العناصر[١].

والواقع أن تصنيف العناصر على هذا النحو أقرب إلى المرادفة بين أغلبها وبين مصادر المعرفة وطرائقها، كما هو واضح في العناصر الثلاثة الأولى. ولكن ذلك لا يغير من حقيقة الفلسفة العملية من حيث الاتفاق على ضرورة هضمها وتمثلها في الواقع الإنساني بصورة عامة والتربوي بوجه خاص.

ويكشف أحد الباحثين جميع تلك العناصر في مسألتين رئيستين هما: **العلم والإيمان وما يتعلق بهما من لوازم عضوية تأتي على كل العناصر الفرعية التي سبق إبراز بعضها**[٢].

(١) التيجاني عبدالقادر حامد، مقدمة في تأصيل المعرفة، ٤٠ – ٤٢.

(٢) انظر: العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام لإبراهيم أحمد عمر.

الفصل الثاني

التعريفات

تعريف النظرية

تُعرّف بعض المعاجم الفلسفية النظرية على النحو التالي:

ـ توضيح الأشياء والظواهر توضيحاً لا يعوّل على الواقع.

ـ فرض علمي يربط عدة قوانين بعضها ببعض، ويردها إلى مبدأ واحد، ويمكن أن تستنبط منه أحكاماً وقواعد،مثل نظرية الذرة[1].

وهناك من يذهب إلى أنها قضية تثبت ببرهان. أما عند الفلاسفة فتركيب عقلي مؤلف من تصورات متسقة تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ، وقد تطلق بمعان عدة منها:

ـ ما يقابل الممارسة العملية.

ـ ما يقابل العمل في المجال المعياري، وهي هنا بمعنى الحق المحض، أو الخير المثالي.

ـ ما يقابل المعرفة العامية من منهجية منظمة متناسقة تابعة لبعض المواصفات العملية.

ـ ما يقابل المعرفة اليقينية لنظرية الخطأ عند ديكارت.

---

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٢٠٢.

- ما يقابل الحقائق العلمية الجزئية، وهي تعني هنا تفسير عدة ظواهر من قبيل الفرضية العلمية، كما هو في نظرية الذرة[١].

وفي ضوء هذه المعاني فإنه يجب التمييز بين نوعين من النظرية: **النوع الأول نظرية تنبُئية تفسيرية، أي محاولة فهم علة كون الأمور على ما هي عليه.**

والنوع الآخر نظرية عملية، أي عبارة عن نشاط قابل للممارسة، ويجمع بين المعنيين اشتمالهما على معنى المعرفة والاعتقاد[٢].

تعريف نظرية التربية

وبعد أن ساق أحد الباحثين جملة تعريفات للنظرية التربوية بصورة عامة قال: ((إنها جملة من المفاهيم التربوية التي تقوم على مجموعة من المرتكزات الفلسفية أو الدينية أو الاجتماعية أو جميعها، مع المعطيات الثقافية والعلمية، ومجموعة من الأهداف التي يمكن في ضوئها تفسير كل العمليات التربوية المنظمة نظرياً ومنهجياً ونظامياً))[٣].

تعريف نظرية التربية الإسلامية

أما النظرية التربوية الإسلامية فثمة تعريفات عدة لها[٤]، ولكن يبدو أن من أشملها التعريف التالي: ((مجموعة من التصورات، والمفاهيم، والأفكار،والأهداف، والأحكام، والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم، حسب الأصول الإسلامية، وفي

(١) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ٢/٤٧٧- ٤٧٨.
(٢) مور، ت، النظرية التربوية، ١٤- ١٦.
(٣) مقداد يالجن، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، ٢/٣٩٨.
(٤) انظر: أبحاث مؤتمر (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، تحرير: فتحي ملكاوي.

ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها، اعتباراً من أسسها ومناهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها))(١).

وبمراجعة ما خلص إليه (مور) من كون النظرية قسمين: تفسيرية تنبئية، وتوجيهية عملية.

فإن الأولى تفترض أن العلوم الإنسانية والاجتماعية ــ ومنها التربوية ــ لا تختلف في منهجها عن العلوم الطبيعية والتجريبية، وهذا منطق لا يسلّم به، وعليه مآخذ عدة(٢).

والأخرى يجب ضبطها ونقد ركائزها الفلسفية حتى لا تصبح مجرد إرشادات وتوجيهات تخضع للفلسفة السائدة أيّاً كان مصدرها. ولذلك فلا بد من تقييدها في إطار الكتاب والسنة. وقد عرّفها أحد الباحثين في هذا الميدان بكونها : ((**مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتي هي بمثابة الأساس المتين، والذي يقوم عليه البناء التربوي الصالح**))(٣).

تعريف نظرية المعرفة

وإذا كانت تلك هي معاني النظرية، فإن نظرية المعرفة ((تبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية، وطبيعتها، ومصدرها وطرائقها، وقيمتها وحدودها، وفي الصلة بين الذات المدركة والموضوع المدرك، وبيان (إلى أي مدى) تكون فيه تصوراتنا مطابقة لما يؤخذ فعلاً، مستقلاً عن الذهن))(٤).

---

(١) مقداد يالجن، معالم بناء نظرية، ٣٩٩/٢.

(٢) بشير حاج التوم،مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، ٣٤٠/٢ـ٣٢٤ وانظر: النظرية العامة للتربية (رؤية إسلامية) لعبد الرحمن صالح عبد الله، ٤٩٦/٢ـ٥٠٥، والموضوعية في العلوم التربوية (رؤية إسلامية) ١٦١ـ ١٦٣.

(٣) بشير حاج التوم، المرجع السابق، ٣٢٠/٢، وانظر: النظرية العامة للتربية، المرجع السابق، ٥٠٥/٢

(٤) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٢٠٣ وانظر: المعجم الفلسفي لجميل صليبا، ٤٧٨/٢.

وحصرها البعض في إطار البحث في العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف[1]. وهناك من يرى أن تعريفها على الوجه الأول، بمعنى أنها البحث في مصدرها وقيمتها وحدودها....إلخ يستدعي تسميتها بـ ((نقد المعرفة)) لا ((نظرية المعرفة))[2].

وأما تعريفها على الوجه الثاني فقد دعا بعض الفلاسفة إلى اعتبار ذلك مبحثاً وهمياً[3]. وثمة من يضيف إلى ذلك كله أن من مهامها أيضاً البحث في وسائل المعرفة من حيث فطريتها واكتسابها[4].

والحق أن جميع ذلك مما تتناوله نظرية المعرفة في مباحثها، والأولى أن يؤخذ نسقاً واحداً للنظرية وإن ترادفت بعض المصطلحات، أو عبر عنها بصيغ مختلفة.

نظرية المعرفة والإبستمولوجيا (Epistemology)

وإذا تقرر أن نظرية المعرفة تتناول كل ما سبق فإلى أي مدى تلتقي مع الإبستمولوجيا الغربية؟

تجدر الإشارة ابتداء إلى أن الدراسات الإبستمولوجية إذ تتناول بالتحليل والنقد نتائج العلوم: الطبيعية منها والإنسانية، كإحدى اهتماماتها الرئيسة، فإنها تعني بذلك نوعاً من (فلسفة العلوم)[5]. وبمعنى أوسع فإن من الممكن اعتبار الإبستمولوجيا نوعاً من الفلسفة العامة بوصفها إحدى المباحث الثلاثة للفلسفة: الوجود (ontology) والقيم (Oxeology) وكذلك المعرفة (Episetmogy). ولكن ذلك لا يعني جواز استخدام مصطلح فلسفة المعرفة باعتباره مرادفاً

---

(1) جميل صليبا، المرجع السابق، 2/478، وانظر: المعجم الفلسفي لمراد وهبة، 413.

(2) جميل صليبا،المرجع السابق، 2/479.

(3) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، 413.

(4) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، 932.

(5) مجمع اللغة العربية،المعجم الفلسفي، 1 وانظر: مدخل إلى فلسفة العلوم للجابري، مرجع سابق، 18.

لنظرية المعرفة كما ذهب إلى ذلك بعض الباحثين[١]، وحيث إن الأولى تبحث قضية المعرفة بصورة عامة، في حين أن الثانية تبحث في طبيعتها ومصادرها وإمكان الحصول عليها أو حدودها فحسب. **وعليه فإن استخدام المصطلحين على نحو من الترادف مجانبة للصواب، وتوسّع في غير مقامه.**

أما معنى الإبستمولوجيا (Epistemlogyo) تحديداً فقد عرّفها قاموس وبستر الجديد (Webster's New) على أنها إدراك المعرفة، والحصول عليها كمعرفة سببها، ودراسة، مرجعيتها، وحدودها،ومدى مصداقيتها[٢]. وهي بهذا المعنى امتداد لنظرية المعرفة في العربية إلى أقصى حد. بيد أن معجم الفلسفة والدين (Philosophy and Religion) أرجعها إلى أصلها اليوناني. إذ هي مشتقة من مقطعين يونانيين هما (Episteme) وتعني المعرفة أو العلم، و(logos) وتعني المعرفة أو المعلومات، ومن ثمّ فإن محتوياتها تعطي نظاماً يتعلق بالمعرفة عن المعرفة. وهذا المجال من الفلسفة هو ما يسمى أحياناً بـ(نظرية المعرفة)[٣]، أو (علم المعرفة)، حسب اصطلاح أحد الفلاسفة المعاصرين[٤]. ولعل ذلك من وراء اشتقاقها اللغوي الذي يعني (علم العلوم) أو (الدراسة النقدية للعلوم)[٥]. وإذن فإن السؤال المنطقي هنا: **هل تطابق الإبستمولوجيا نظرية المعرفة تماماً؟ أم ثمة اختلاف كلّي أو جزئي؟**

ولتحديد الإجابة بدقة يمكن تحديد الآراء إزاء هذا المشكل بالقول: إنها تنبثق من متابعة أي منهما لأي من اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية. فالإنكليزية ترى

---

(١) انظر على سبيل المثال: التربية المتجددة وأركانها لحنا غالب، ٤٣ وتخطيط المنهج وتطويره لصالح ذياب هندي ورفاقه، ١٢٨.

(٢) Webster, Merriam , Webster's New, Collegiate Dictionary, P. 385.

(٣) Rese, Williaml, Dictionary Philosophy and Religion, P. 151.

(٤) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ٤٧.

(٥) المرجع السابق، ١٧- ١٩، وانظر: مدخل إلى فلسفة العلوم لمحمد عزام، ١٠.

التطابق بينهما بحيث تصدير الإبستمولوجيا (Epistemolgyo) مرادفة لمصطلح نظرية المعرفة تماماً[١]. ويبدو أن جميع الذين رأوا التطابق قائماً بين المعنيين،إنما تابعوا المصطلح الإنجليزي وحده[٢]، في حين تختلف الإبستمولوجيا عن نظرية المعرفة في الفرنسية. فالإبستمولوجيا في الفرنسية (Epistemologie) لا تجعل من المعنيين معنى واحداً، بل تميّز بينهما، وتجعل من الإبستمولوجيا مرادفاً لفلسفة العلوم دون أن تكون طريقته (Methodology)، كما يقول (لالاند) (ت:١٩٦٣م): إنها تدل على ((فلسفة العلوم، لكن بمعنى أدق فهي ليست حقاً دراسة المناهج العلمية والتي هي الطرائقية، وتنتمي إلى المنطق. كما أنها ليست توليفاً أو إرهاصاً ظنياً بالقوانين العلمية (على منوال المذهب الوضعي والنشوئي). جوهرياً المعلوميّة هي الدرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضيتها ونتائجها، الرامي إلى تحديد أصلها المنطقي، قيمتها ومداها الموضوعي. علينا إذن التفريق بين المعلومية ونظرية المعرفة، على الرغم من كون المعلومية مدخلاً لها، ومساعدها اللازب،فهي تمتاز عن نظرية المعرفة بأنها تدرس المعرفة بالتفصيل، وبشكل بعدي، في مختلف العلوم والأغراض، أكثر منها تدرسها على صعيد وحدة الفكر))[٣].

وعلى هذا فإذا شايع بعض الباحثين التفريق بين الإبستمولوجيا وبين نظرية المعرفة، فهم إنما تابعوا المعنى الفرنسي، و(لالاند) على وجه الخصوص[٤].

إذن فإنها تبدو وفق هذا المعنى متعارضة مع نظرية المعرفة السائدة اليوم نسبياً، حيث تمثل الإبستمولوجيا مدخلاً لنظرية المعرفة فقط دون أن تعني

---

(١) منير البعلبكي، المورد قاموس إنكليزي عربي، وانظر: قاموس التربية لمحمد على الخولي، ١٦٠.

(٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١، والمعجم الفلسفي لصليبا، ٣٣/١، والتربية المتجددة وأركانها لحنا غالب، ٤٣.

(٣) اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ٣٥٦/١-٣٥٧.

(٤) من هؤلاء على سبيل المثال: جميل صليبا، مرجع سابق، ٣٣/١، ومراد وهبة، المعجم الفلسفي، ٢.

شمول جميع عناصرها(١). وعلى الرغم من أن تميز الإبستمولوجيا عن نظرية المعرفة بكون الأول – في الفرنسية – يعني (فلسفة العلوم)، إلا أنه حتى هذا المعنى أيضاً يتسم بغموض وعمومية، إذ كل تفكير في أي علم، وفي أي جانب من جوانبه سواء في فروضه، أم مبادئه، أم قوانينه، أم نتائجه، إنما هو بشكل أو بآخر فلسفة لهذا العلم(٢).

ويجدر قبل اختتام الحديث عن العلاقة بين نظرية المعرفة و الإبستمولوجيا أن أشير إلى رأيين – في هذا الصدد – ظاهرهما التعارض في إطار المعنى الفرنسي ذاته:

الرأي الأول: إنه مهما قيل عن وجود خلاف بين نظرية المعرفة والإبستمولوجيا فإن اتصالاً وثيقاً يربط بينهما من جانب معنى نظرية المعرفة (العام) الذي يبحث في طبيعتها وحدودها وإمكان الحصول عليها، ومن جانب معنى الإبستمولوجيا الدقيق (الخاص) كمظهر بارز على صعيد التحليل الفلسفي المجرّد. أي إن هناك اتصالاً وانفصالاً بينهما، كما أن هناك عمومية أكثر لنظرية المعرفة، وخصوصية أدق للإبستمولوجيا(٣).

الرأي الثاني: ويبني رأيه على أساس من تميزّ نظرية المعرفة في جميع المذاهب الفلسفية عن الإبستمولوجيا، ثم يخلص إلى القول: ((إن الإبستمولوجيا ليست نظرية في المعرفة؛ لأنها تحاول ألا تربط – مثل نظرية المعرفة – بالأهداف العامة لنسق فلسفي ما. ومن جهة ثانية فإن الإبستمولوجيا ليست جزءاً من نظرية المعرفة خاصاً بالبحث في المعرفة العملية، ذلك لأن الاختلاف الأساسي بين نظرية المعرفة والإبستمولوجيا هو أن الإبستمولوجيا لا هدف لها في بناء نظرية خاصة في المعرفة، وأنها تتناول التفكير العلمي في مرحلة تاريخية من مراحل

(١) محمد وقيدي، ما هي الإبستمولوجيا؟ ٣٠، وانظر: مدخل إلى فلسفة العلوم لمحمد عزام، ١٥.
(٢) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ٢٤–٣٩.
(٣) المرجع السابق، ٢٠–٢٢

تطوره. ذلك أنها تريد أن تظل على وعي بتاريخه ونسبيته، لئلا تقع في خطأ التعميم الواهم للنتائج المحصلة))[١].

وصفوة القول إزاء كل ما سبق: إن تجريد الإبستمولوجيا عن نظرية المعرفة بإطلاق مذهب بعيد، وحصر تفسير الإبستمولوجيا بفلسفة العلوم أمر لن يخرجنا من الإشكال والغموض، وقد سبق القول بأن كل تفكير في أي علم أو في جانب من جوانبه إنما هو بصورة ما فلسفة لهذا العلم. ولذلك فإن الرأي القائل: **بوجود قدر من الاتصال وقدر من الانفصال بين المصطلحين هو الأقرب إلى القبول. هذا في إطار المعنى الفرنسي للإبستمولوجيا. أما إذا نظرنا إلى الموضوع من منظور أكثر شمولية، وذلك حين نستصحب المعنى الإنجليزي للمصطلح، فإن القول بأن الإبستمولوجيا لا تخرج في معناها العام عن نظرية المعرفة يكون أكثر دقة، من منطلق عالمية المعرفية، وتفاعلها الحضاري.**

تعريف النظرية في القرآن

نظراً للخلاف القائم بين المصطلحات سواء مصطلح النظرية أم نظرية المعرفة – فضلاً عن الإبستمولوجيا الغربية – فقد دفع ذلك ببعض الباحثين لاتخاذ موقف ظاهره الرفض القاطع لاستخدام مصطلح (نظرية) لوصف القرآن الكريم. ومن هؤلاء سيد قطب – رحمه الله تعالى – الذي يقول في هذا الصدد: ((وخطأ – بالقياس إلى الإسلام – أن تتبلور العقيدة في صورة نظرية مجرَّدة للدراسة الذهنية المعرفية الثقافية، بل خطر أي خطر كذلك))[٢].

وقال: ((يجب أن ندرك خطأ المحاولة وخطرها معاً، في تحويل العقيدة الإسلامية الحية التي يجب أن تتمثل في واقع تامٍ حي متحرك، إلى (نظرية)

(١) محمد عزّام، مدخل إلى فلسفة العلوم، ١٩.

(٢) سيد قطب، في ظلال القرآن، ١٠١٢/٢، ومعالم في الطريق، ٤٤.

للدراسة والمعرفة الثقافية، لمجرد أننا نريد أن نواجه النظريات البشرية الهزيلة (بنظرية إسلامية)[1]. ويتابع باحث تربوي هذه الوجهة، فيتخذ موقف الرفض القاطع لوصف التربية الإسلامية بـ (النظرية) لأن النظرية عنده ((مجموع المبادئ المترابطة التي توجّه العملية التربوية، وتحكم الممارسات التعليمية))[2]. ويتساءل مستنكراً رأي من يرى إمكان وجود (نظرية تربوية إسلامية): ((وأنا لا أدري كيف تكون (نظرية) وتكون غير قابلة للرفض))[3]. وبعد نقاش مطول يخلص إلى تقرير أن لا (فلسفة) ولا (نظرية) في الإسلام، بل تصور إسلامي[4].

وفي الميدان التربوي ذاته ينزع باحث آخر نحو اتجاه الرفض هذا على نحو من التلكؤ والاضطراب. فبعد أن يسوق (أساليب النظرية التربوية في الإسلام) – كما هو عنوان دراسته – وخصائصها نجده يقول فيما يشبه الاستدراك: هل يحق لنا أن نطلق على الإسلام مصطلحات جرت على ألسنة المفكرين والكتّاب من البشر؟ هل يصح لنا أن نطلق على الإسلام مصطلح (نظرية)، أو مصطلح (سياسة)، أو مصطلح (فلسفة) أو أياً من هذه المصطلحات؟

ويجيب عن ذلك: الواقع أننا لا نستطيع أن نطلق مصطلح نظرية على الإسلام، وإن كان يحتوي ضمن ما يحتوي على ما تواضع البشر عليه واصطلحوا على أن يسموه نظرية[5].

مناقشة آراء المتحفظين

إن الأستاذ سيّد قطب وإن كان باحثاً يجري عليه ما يجري عليهم من الخطأ والصواب، بيد أنه باحث تتسم نظرته بالعمق، وحجته بالقوة في مجمل منهجه؛

(١) سيد قطب، الظلال، ١٠١٣/٢، والمعالم، ٤٥.

(٢) علي أحمد مدكور، نظريات المناهج العامة، ٢٤.

(٣) المرجع السابق، ٢٧–٢٨.

(٤) المرجع نفسه، ٢٨–٣٥.

(٥) محمود السيد سلطان، النظرية التربوية في الإسلام، ٦.

ولذلك فإن فكره خليق بالنقاش، وفق منهج كلّي، يتعامل مع ميراثه باعتباره وحدة موضوعية لا تقبل التجزّؤ. ومن هذا المنطلق فإن قدراً من الإيمان بالنصوص التي أوردها سيّد في هذه الجزئية سيظهر نتيجة مختلفة عن ذلك الاستنتاج الظاهري للنصوص التي تم إيرادها فيما مضى، وفهِم منها بعضهم موقفاً رافضاً.

إن النصوص السابقة لا ترفض سوى الاستسلام والانهزام أمام النظريات الغربية التي تشلُّ العقيدة الإسلامية عن فاعليتها السلوكية والحركية،وتجعل منها مجرد نظرية معرفية ذهنية فحسب. ولقد جاء في معرض نقده ما يؤكد هذا المعنى على وجه قاطع، إذ قال في ظلال قوله تعالى: ﴿وَقُرْآناً فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلاً﴾ [الإسراء: ١٠٦/١٧]. ((فالرفق مقصود والمكث مقصود كذلك، ليتم البناء التكويني المؤلف من عقيدة في صورة منظمة حيّة (لا في صورة) نظرية معرفية))[١].

وعَقِب نقده لهذا المعنى قال: ((ولكن الله – سبحانه – كان يريد أمراً آخر،كان يريد منهجاً متعيناً متفرداً. كان يريد بناء الحركة في وقت واحد. كان يريد أن يبني الجماعة والحركة، كان يريد أن تكون العقيدة هي واقع الجماعة الفعلي، وأن يكون واقع الجماعة الحركي الفعلي في صورة الحقيقة))[٢]. ولا يتشدّد سيد قطب في رفض فكرة النظرية من حيث المبدأ، لكنه يرفضها فقط حين تكون بديلاً عن الفاعلية يقول: ((وهي (أي العقيدة الإسلامية) في صورتها هذه تشغل من القلوب والعقول ومن الحياة أيضاً مساحة أضخم وأوسع وأعمق مما تشغله (النظرية)، وتشمل فيما تشمل مساحة النظرية ومادتها ولكنها لا تقتصر عليها))[٣].

---

(١) سيد قطب، الظلال، ١٠١٣/٢، والمعالم، ٤٦.
(٢) الظلال، المرجع السابق، ١٠١٣/٢، والمعالم، ٤٦.
(٣) الظلال، المرجع نفسه، ١٠١٣/٢، والمعالم، ٤٦.

إذن فإن نقد سيّد منصب عليها حين تفصل بين العقيدة والسلوك، أو بين النظرية والتطبيق باسم (نظرية المعرفة) مما يعد ترفاً فكرياً أكثر منه معرفة مجردة.

ولما كان السلوك ركناً ركيناً في عملية التربية، بل إنه أول لازم من لوازمها بصورة بدهية لا تكلف فيها ولا تعقيد، فإن نقد اصطلاح (نظرية المعرفة في القرآن الكريم) استناداً إلى وقوع هذا الانشطار، أو التحسس من الوقوع فيه، يصبح غير ذي مضمون هنا، بوصف التطبيقات التربوية لهذه النظرية أحد العناصر الرئيسة في الدراسة الحالية. ومن هنا فيمكن القول: إن النظرية – في هذه الدراسة – ستشمل – بإذن الله تعالى – مساحة النظرية ومادتها دون أن تقتصر عليها، إذ ستنتقل إلى انعكاساتها المباشرة تلقائياً.

وأما رفض أحد الباحثين وصف التربية الإسلامية بالنظرية بحجة أن النظرية إنما هي: «مجموع المبادئ المترابطة التي توجّه العمليات التربوية، وتحكم الممارسات التعليمية»؛ فإن أكبر خلل منهجي وقع فيه صاحب هذا الاحتجاج أنه انتقى أحد معنيين رئيسين للنظرية وافترضه الصواب وحده، ومن ثم راح يوجّه انتقاداته للمصطلح.

إن صاحب هذا الرأي لم يزد عن أن تبنى وجهة فريق من الباحثين الغربيين الذين رأوا أن النظرية التربوية هي (مجموعة المبادئ المترابطة.. إلخ). ومن بينهم مور (More) الذي سبق رأيه عند الحديث عن معاني النظرية. وقد قسّمها إلى قسمين: أحدهما تنبئية علمية، والآخر توجيهية عملية.

وإذا تأكد لنا أن النظرية التربوية الإسلامية المنشودة ليست تنبئية تفسيرية، فليس معنى ذلك أنها توجيهية عملية بإطلاق. وإن كانت «النظرية التربوية العملية أقرب إلى المفهوم الصحيح للتربية لأنها ترى المعرفة وليس العلم الطبيعي أساساً لمحتواها... وهذا يؤهل النظرية التربوية لتكون نظرية عملية توجّه

وترشد إلى ما ينبغي أن يكون. وفي هذا فالنظرية التربوية العملية تشترك مع النظرية التربوية الإسلامية، مع الفارق الكبير في الأهداف ومصادر التربية ومحتواها))[١].

وأما استغراب الباحث ذاته من المناداة بثبات (النظرية التربوية الإسلامية) مع العلم بأن النظرية غير ثابتة، بل قابلة للرفض، فسيزول سرّ هذا الاستغراب إذا ما وقفنا عند فهمه للنص القرآني والنبوي بصورة عامة. إذ إنه يتجاهل التفريق بين نص صريح قطعي الدلالة، وبين ظني حّمال أوجه، بوصف الجميع نصوصاً مقدسة وكفى. ولذلك نراه ينتقد بعض الباحثين[٢] حينما يسعون لبلورة (النظرية التربوية الإسلامية)، والاستناد إلى القرآن والسنة،ثم الدراسات التاريخية والتربوية لآراء العلماء المسلمين، ومعطيات البحوث العلمية الصحيحة غير المتعارضة مع العقيدة الإسلامية، كمصادر تختلف في أهميتها وأولويات الأخذ منها. إنه يعدّ ذلك خلطاً للينابيع إذ كيف يكون الكتاب والسنة مساويين للتراث الإسلامي وسواه من المصادر، أوليس في ذلك جمع بين الوحي المعصوم والاجتهاد غير المعصوم؟ أو الإسلام والميراث الإسلامي؟ **إن الخطورة – في نظره – تكمن في الجمع بين أصول ربانية مطلقة، وليست نظرية، وبين نظرية تقبل الخطأ والصواب، والصدق والكذب، والحق والباطل.** ويمضي في طرح وجهته متسائلاً: **إذا قيل المبادئ ثابتة في (النظرية التربوية الإسلامية) المقترحة فكيف تكون ثابتة، لأن مصدرها الوحي وتكون نظرية في الوقت نفسه؟!**[٣].

إذن فإن حمله للنصوص القرآنية والنبوية على حال واحدة من حيث دلالتها، وعدم تفريقه بين مسألة القطعية في الورود،والقطعية في الدلالة من وراء رفضه

---

(١) بشير حاج التوم، مكانة فلسفة التربية، ٢/٣٢٥.

(٢) يشير بذلك إلى عبد الرحمن صالح عبد الله في كتابه: المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ٣٢.

(٣) علي أحمد مدكور، نظريات المناهج العامة، ٢٨-٢٩.

للمصطلح. والمعلوم أن نصوص السنة تشمل ما هو قطعي في الورود والدلالة أو ما هو ظنّيها، والقرآن يشترك مع صحيح السنة في قدر لا يستهان به من النصوص ظنيّة الدلالة. جميع ذلك مما لم يراعه الباحث، بل تجاوزه إلى تحميل دعاة بناء (نظرية تربوية إسلامية)، الخلط في الينابيع بين الوحي المعصوم، والاجتهاد القابل للنقد، العرضة للرد! والخلط الحقيقي إنما هو في فهمه، إذ لم يفرّق بين النظرية وبين مصادرها، بحيث أغفل دور الإنسان في التعامل مع تلك المصادر لبلورة النظرية. ولعلّه من الطّريف هنا؛ الإشارة إلى أن أحد الباحثين الذين أخذ عليهم الباحث وصفهم للتربية الإسلامية بالنظرية باحث عُرِف عنه الالتزام بنصوص الوحي في كتاباته ومنهجه عموماً، وعُرِف أيضاً بتشدده في استخدام بعض المصطلحات كوصف التربية الإسلامية بـ(الفلسفة) مثلاً، ومع ذلك فإن مأخذ الباحث – صاحب الرد – عليه كان في استخدامه **(مصطلح النظرية)** لوصف التربية الإسلامية بها والسؤال إذن: **كيف يختلف باحث مسلم ينهل من معين نصوص الكتاب والسنة مع زميله الذي ينهل من المعين ذاته؟**

الحق أن ذلك يعود – قبل أي سبب آخر – إلى عدم تحرير النزاع في مصطلحي الوحي والنظرية على نحو كاف. وإذا كنا قد عرفنا طبيعة نصوص الوحي فيما سبق، فإن مصلح (نظرية) هو الآخر بحاجة إلى تحرير محل النزاع فيه. وفي سبيل هذا أقول: لعله من غير المقبول ولا المعقول أن يتبادر إلى الذهن أن باحثاً مسلماً ملتزماً – بالتربية الإسلامية أو سواها – لا يفرّق عن قصد بين نصوص الكتاب وصحيح السنة، وبين الاجتهاد الذي يساوي معنى النظرية بجامع الأخذ والعطاء، والقبول والرفض، واحتمال الوقوع في الخطأ أو الباطل كذلك.

إن الاجتهاد أو النظرية – بحسب اصطلاح الدراسة – هو الذي يجري عليه كل تلك العوارض، أي إن الاجتهاد نتاج لتفاعل العقل مع النص، وليس مدخلاً مع النص ابتداء كمقدّمة له تتساوى في نتيجتها مع مراد النص تماماً. وبتعبير آخر

أكثر تحديداً فإن النظرية المقصودة هنا هي نظرية الباحث أو نظرته إلى مدلولات الوحي كيما تتشكل هذه النظرية لبلورتها في أي ميدان، ومنها ميدان التربية.

والباحث - أيّ باحث - إذ يسعى لصناعة هذه النظرية إنما ينطلق في آفاق النصوص الظنية الدلالة، والتي تشكّل معظم الوحي. ولو أن مدلولات النصوص القرآنية والنبوية حملت على معنى واحد لا يتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعوائد بدعوى أنها جميعاً نصوص مستقاة من الوحي ؛ إذن لم يكن هناك معنى لخلود القرآن وإعجازه وكونه خطاباً عالمياً مطلقاً، يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويصلح لكل الظروف، وينهل كل باحث منه كليات وأصولاً في تخصصه، إذ يصبح - والحال هكذا - قد استنفد أغراضه في فهوم السابقين، الذين ربما أتوا على كل آية بياناً وتفسيراً وفق معطياتهم المعرفية المحكومة يومذاك بالظروف الموضوعية، تلك التي تحكم حركة المعرفة بصورة عامة. ولكن أحداً منهم لم يدَّعِ أن القرآن قد توقف عطاؤه في الفهم والاستنباط عنده، أو في زمن معاصريه.

ومن هنا فإن النسبية والظن وكل ما يجري على الباحث من عوارض إنسانية إنما تلحق صاحب النظرية لا الوحي ذاته، إذ الوحي مقدس مصون ومطلق خالد.

أوليس ذلك هو أدب التعامل مع القرآن الكريم والسنة المطهرة بدلاً من ادعاء الوصاية فيهما، أو النطق باسم الوحي، أو الخلط بين النص الإلهي المطلق الخالد، والفهم الإنساني المظنون النسبي؟ ولو راجعنا نصوص السنة لوجدنا فيها هذا المعنى واضحاً لا يحتاج كل هذا العناء في التدليل على صحة هذا المنهج الذي تقوم عليه النظرية ؛ إذ كان النبي - ﷺ - يعلّم أصحابه التفريق بين مراد الوحي وأفهامهم، ومن ذلك أنه كان إذا أمّر أميراً على جيش أو سرية أوصاه في خاصته بتقوى الله ومن معه من المسلمين خيراً إلى أن يقول له: ((...وإذا حاصرت أهل حصن فأرادوك أن تنزلهم على حكم الله فلا تنزلهم على حكم

الله، ولكن أنزلهم على حكمك فإنك لا تدري أتصيب حكم الله فيهم أم لا؟))[١].

ويبقى بعد هذا أن الباحث صاحب هذه الوجهة المردود عليها قد خلص إلى تقرير أن الصواب ألا يقال (فلسفة) و (نظرية) في الإسلام بل (تصور إسلامي). وهنا إنما يزيد الباحث من تعقيد الأمر إذ يزج بنا في أتّون مشكلة المصطلحات، التي لم يراع فيها ضابط، ولم تُحترم فيها قاعدة مطّردة، إلا عند قلة من الباحثين المنهجيين بحق.

إن مناداة الباحث بإحلال مصطلح، (تصور) بدلاً من (فلسفة) أو (نظرية) لوصف التربية الإسلامية لن يحسم الخلاف. فهذا باحث أكاديمي معروف بالمنهجية والانضباط، بيد أنه لا يقرّ مصطلح (تصور) أو (فكر). وفي معرض نقده لهذا المصطلح نجده يقول: ((وحاول بعض مفكري الإسلام[٢] أن يضع بدل (الفكر الإسلامي) مصطلح (التصور الإسلامي) وهذا خطأ مثله، لأن التصور عملية فكرية محضة، تحتمل الصدق والكذب، كما هو ثابت في علم المنطق، فلا يمكن أن يستعمل التصور بمعنى كليات الوحي الإلهي، بل قد يستعمل بمعناه الذي يدل على أنه إفراز للعقل وليس معصوماً ولا مقدساً))[٣].

---

(١) صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الجهاد والسير باب (تأمير الإمام الأمراء على البعوث ووصيته إياهم بآداب الغزو وغيرها) عن بريدة بن الحصيب، ١٢/٣٧-٤٠.

(٢) يشير بذلك إلى الأستاذ سيّد قطب كما في كتابه (خصائص التصور الإسلامي ومقوماته). وبالمناسبة فقد تابع الدكتور علي مدكور سيد تلقائياً، ومن ذلك متابعته له في رفض مصطلح نظرية من غير تروٍ في معرفة مقصوده تماماً. إن الدكتور مدكور يحاكي الأستاذ سيد قطب بصورة سيطرت على منهجه العام، ومن ذلك – على سبيل المثال – بحثه بعنوان (مفهوم المنهاج التربوي في التصور الإسلامي) المنشور ضمن أعمال مؤتمر: (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة) فقد حمل من خصائص التصور الإسلامي في كتاب سيد قطب (خصائص التصور الإسلامي ومقوماته) خصائص للمنهاج التربوي الإسلامي، على نحو برز فيه سيّد وتجلى، وغابَ -إلى حد كبير- مدكور وتوارى! على الرغم من حماسة الأخير الصادقة لأسلمة المنهج.

(٣) محسن عبد الحميد، المنهجية الإسلامية والتغيير الحضاري، ١٨.

والآن فإن السؤال المنطقي هنا: **أيهما الصواب: مصطلح: النظرية أم التصور؟!** إن إيراد هذا النموذج الرافض لاستخدام مصطلح (التصور) لا يعني بالنسبة لهذه الدراسة سوى التدليل على أن مسألة المصطلحات ما تزال إحدى الإشكالات التي تنتظر المعالجة الجادة، لنخرج من نطاق العاطفة والتقليد غالباً إلى روح الباحث وعمق نظر الناقد(١). ولكن ذلك لا يغير من سلامة استخدام مصطلح (نظرية) على النحو السالف شيئاً يذكر.

وبعد هذا العرض والنقاش فقد يكون من تمام الموضوعية عدم إغفال ما قد يبدو حجة للباحث الذي شايع الباحث السابق – مع تردد وتلكؤ – في تجنّب وصف التربية الإسلامية بـ (النظرية).

وأشير إلى أن الشبهات التي ترد عند هذا الباحث أو ذاك لا تخرج في مضمونها عما سبق عرضه ومناقشته. بيد أن المثير في طرح هذه الوجهة هو الاستدراك أو ما يشبهه الذي تخلل ثنايا دراسة هذا الباحث في مسألة جواز إطلاق مصطلح النظرية على الإسلام عموماً، والتربية الإسلامية بوجه خاص. ونقطة الإثارة حقاً هي في هذه الموعظة اليابسة التي خلصت إلى عدم الجواز، مع أن عنوان دراسته هو (**النظرية التربوية في الإسلام**)، ثم قرر أن النظرية التربوية في الإسلام ((**هي انعكاس للنظرية الإسلامية..**))(٢). وبعد أن ساق أساليب النظرية وخصائصها، نصّ عليها في غير موضع في دراسته مقرونة بالتربية الإسلامية، ومن ذلك قوله: ((**والنظرية التربوية في الإسلام تستند إلى هذه**

(١) لخطورة قضية المصطلحات فقد دفع ذلك المشاركين في مؤتمر: (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة) المنعقد بعمان ١٤١١هـ / ١٩٩١م، إلى التشديد على ضرورة تحديد المصطلحات التربوية ومنها مصطلح (النظرية). انظر: بحوث مؤتمر (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، ٢/٨ وحول قضية المصطلحات وضوابطها، انظر: حكم الإسلام في الاشتراكية لعبد العزيز البدري، ١٣٢ – ١٥٩، والمنهجية الإسلامية، المرجع السابق، ١٨-٢١.

(٢) محمود السيد سلطان، مرجع سابق، ٤.

المفاهيم والمسلمات الأساسية. فغاية النظرية التربوية في الإسلام هي تحقيق هذه المفاهيم والمسلمات والإجابات الكبرى في الإنسان والمجتمع))[1].

أبعد ذلك يصح أن يطرح هذا التساؤل: ((هل يصح لنا أن نطلق على الإسلام مصطلح نظرية..))؟ وأغرب منه أن يجيب بالنفي المصحوب بقدر من التلكؤ والاضطراب[2]، مما يبعث على الاستغراب والاستنكار معاً، وقد كان في غنى عن ذلك كله.

تعريف المعرفة

العُرف ضد النُكر[4]، والعرفان هو العلم، وعرَّفه الأمر: أعلمه إياه، وعرَّفه بيته أي أعلمه بمكانه، وعَرفه به وَسَمه، قال سيبويه: عرَّفْته زيداً، فذهب إلى تعدية عرفت بالتثقيل إلى مفعولين[5] .

وقد أورد التهانوي جملة تعريفات للمعرفة يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ـ العلم بمعنى الإدراك مطلقاً تصوراً كان أو تصديقاً.

٢ـ إدراك البسيط تصوراً للماهية، أو تصديقاً بأحوالها.

٣ـ إدراك المركب سواء كان تصوراً أو تصديقاً.

٤ـ إدراك الجزئي مفهوماً أو حكماً.

٥ـ إدراك الكلي مفهوماً أو حكماً.

٦ـ إدراك الجزئي عن دليل.

---

(١) المرجع السابق، ١٣.

(٢) المرجع نفسه، ٦.

(٤) أبو الحسين أحمد بن فارس، مجمل اللغة، ٦٦٠.

(٥) أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ٢٣٦/٩.

٧ـ إدراك بعد جهل[١].

أما الإمام الرازي فقد أورد عدة تعريفات لها منها:

ـ حصول العلم بعد الالتباس، ولهذا يقال: ما كنت أعرف فلاناً والآن عرفته.

ـ سبق الجهل، ولهذا يوصف الله تعالى بأنه عالم، لا عارف، إذ الجهل محال على الله تعالى.

ـ تطلق على من أدرك شيئاً، وانحفظ أثره في نفسه، ثم أراك ذلك الشيء ثانياً، وعرف أن هذا المدرك ثانياً هو المدرك أولاً، فهذا هو المعرفة. تقول: عرفت هذا الرجل، وهو فلان الذي كنت رأيته وقت كذا[٢].

ويلخّص الجرجاني (ت: ٨١٦ هـ) معناها فيقول: ((إنها إدراك الشيء على ما هو عليه، وهي مسبوقة بجهل بخلاف العلم*))[٣].

وأما تعريفها من قبل الباحثين المعاصرين فعلى الرغم من الاختلاف اللفظي بين تقديم وتأخير، وإضافة وحذف، لكنها في المحصلة النهائية لا تخرج عن معنى: أنها عملية إدراك للأشياء على حقيقتها،عن طريق مصادر ووسائل المعرفة، على خلاف في تحديدها.

أما في استخدام القرآن الكريم فيرى بعض الباحثين في هذا الموضوع أنها عبارة عن: ((المعلومات والمفاهيم اليقينية أو الأكيدة، والأحكام والمدركات

(١) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ٩٩٥/٤.

(٢) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ١٨٥/٢، ١٨٨.

(٣) الجرجاني، التعريفات، ٢٧٥.

* انظر في هذا: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة لعبد الرحمن الميداني، ١٢٣، ومقدمة في الفلسفة الإسلامية للشيباني، ١٥٣، وفلسفة التربية الإسلامية، ١٨٩، وفي التربية والتعليم لمحمد الناصف، ١١، والأزمة الفكرية المعاصرة للعلواني، ٣٢، والمعرفة بين النموذج الإسلامي والنموذج العلماني لمحمد الحسن بريمة، ١٠ـ ١١، وسين وجيم عن مناهج البحث العلمي لطلعت همام، ٢٠، وفلسفة التربية الإسلامية للزنتاني، مرجع سابق، ٢٩١.

والتصورات الجازمة التي نكوّنها أو نتوصل إليها عن شيء ما نتيجة ما نتلقاه عن طريق الوحي، أو عن طريق الحس والعقل والحدس، أو عن طريقها جميعاً))(١).

ولعل هذا لا يتعارض مع ما خرج به باحث آخر من أن القرآن الكريم يطلق اسم القراءة على المعرفة(٢) استيحاء من قوله تعالى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق: ١/٩٦]، على اعتبار أن القراء ة مفتاح المعرفة، وبها يمكن إدراك الأشياء على حقيقتها، وفق رؤية علمية مستندة إلى المصادر والوسائل المعتبرة.

تعريف العلم

عَلِمه كسمعه عِلماً بالكسر عرفه، وعلم به كسمع شعر، وهذا صريح في أن العلم والمعرفة والشعور بمعنى واحد،وأنه يتعدى بنفسه في المعنى الأول بالباء، إذا استعمل بمعنى شعر. ومع أن رأي أكثر أهل اللغة قريب من هذا، إلا أن أكثر المحققين يفرّقون بينها جميعاً(٣). وفي بعض المصادر أيضاً: علمه يعلمه علماً: عرفه حق المعرفة(٤)، والعلم نقيض الجهل(٥) .

ويعرّف العلم بأنه إدراك الشيء على حقيقته، وذلك ضربان: **أحدهما** إدراك ذات الشيء، **والثاني**: هو الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له، أو نفي شيء هو منفي عنه.

فالأول يتعدى إلى مفعول واحد نحو قوله تعالى: ﴿لا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ [الأنفال: ٨/٦٠].

---

(١) راجع الكردي، مرجع سابق، ٤٥٩.

(٢) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢١٣.

(٣) محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ٨ /٤٠٥.

(٤) مجد الدين الفيروز أبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ٨٨/٤ وانظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية لإسماعيل بن حماد الجوهري، ١٩٩٠/٥، ولسان العرب لابن منظور، ٤١٨/١٢.

(٥) ابن فارس، مجمل اللغة ٦٢٤/٣، وانظر: الذريعة إلى مكارم الشريعة للراغب الأصفهاني، ١٨٠.

والثاني المتعدّي إلى مفعولين نحو قوله تعالى: ﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ﴾ [الممتحنة: ٦٠/١٠][١].

ولا يجوز الاقتصار على أحدهما من حيث إن القصد في مثل قول القائل: علمت زيداً منطلقاً إثبات العلم بانطلاق زيد، دون العلم بزيد[٢].

وعرفه الجرجاني بقوله: ((الاعتقاد الجازم المطابق للواقع))[٣] وعرفه التهانوي بأنه يطلق في عرف العلماء على معان منها ((الإدراك مطلقاً تصوراً كان أم تصديقاً، يقينياً أم غير يقيني، وإليه ذهب الحكماء، ومنها التصديق مطلقاً يقينياً كان أو غيره))[٤].

الفرق بين العلم والمعرفة

ونتيجة للتداخل والاختلاط بين مصطلحي العلم والمعرفة، لا مندوحة من تتبعنا للمصطلحين لمعرفة أوجه الاتفاق أو الافتراق بين المعنيين، وحيث قد عرفنا معنى كل منهما على حِدَة فلنقف الآن عند تلك الأوجه. وقد سعى كثير من الباحثين القدماء والمحَدثين ـ وإن كان هؤلاء الأخيرون لا يخرجون عن ترجيح رأي سبقهم لدى القدماء في الغالب ـ إلى محاولة التمييز بينهما، ولكننا سنلاحظ أن الجديد في العرض إنما هو إيراد ما سبق إيراده على وجه الإجمال فيما مضى، ولكن بأسلوب مقارن هنا ومن ذلك:

- فرّق الراغب الأصفهاني: (ت: ٥٠٢ هـ) بين العلم البسيط المتعدي إلى مفعول واحد، وبين المعرفة بما يلي:

١ـ المعرفة قد تقال فيما تدرك آثاره، وإن لم تدرك ذاته. أما العلم فلا يكاد

(١) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٣٤٣.
(٢) الراغب الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة، ١٧٩.
(٣) الجرجاني،التعريفات، ٢٠٠.
(٤) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ٤/١٠٥٥.

يقال إلا فيما يدرك ذاته، ولهذا يقال فلان يعرف الله، ولا يقال يعلم الله، لما كانت معرفته ليست إلا بمعرفة آثاره دون معرفة ذاته.

٢ـ تقال المعرفة فيما لا يعرف إلا كونه موجوداً فقط. أما العلم فأصله أن يقال فيما يعلم وجوده وجنسه وكيفيته وعليّته، ولهذا يقال الله تعالى عالم بكذا، ولا يقال عارف به، لما كان العرفان يستعمل في العلم القاصر.

٣ـ تقال المعرفة فيما يتوصل إليه بتفكر وتدبر، والعلم قد يقال في ذلك وفي غيره.

٤ـ يضاد العرفان الإنكار، بينما العلم يضاده الجهل[1].

أما التهانوي فبعد أن يورد الخلاف حول المعنيين نجده يخلص إلى القول: ((والأقرب أن يجعل استعمال المعرفة في التصورات والعلم في التصديقات أصلاً؛ لأنه عين المعنى اللغوي، ثم يفرع عليه المعنيان الآخران...))[2].

وفرق ابن قيم الجوزية (ت: ٧٥١هـ) بين العلم والمعرفة من جهتي اللفظ والمعنى على النحو التالي:

أولاً من حيث اللفظ

إن فعل المعرفة يقع على مفعول واحد فتقول: عرفت الدار، وعرفت زيداً قال تعالى: ﴿فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنكِرُونَ﴾ [يوسف: ١٢/٥٨] وقال سبحانه: ﴿يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ﴾ [البقرة: ٢/١٤٦، الأنعام: ٦/٢٠].

أما فعل العلم فيقتضي مفعولين كقوله تعالى: ﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ﴾ [الممتحنة: ٦٠/١٠].

أما إن وقع على مفعول واحد فيكون بمعنى المعرفة، كقوله تعالى: ﴿وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ [الأنفال: ٨/٦٠].

---

(١) الراغب الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة، ١٧٩ـ ١٨٠، وانظر: المفردات في غريب القرآن، ٣٣١.
(٢) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ٤/٩٩٥.

ثانياً من حيث المعنى

١ـ المعرفة تتعلق بذات الشيء، والعلم يتعلق بأحواله، فقال سبحانه: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ﴾ [محمد: ١٩/٤٧]، وقال: ﴿اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ [المائدة: ٩٨/٥]، وقال: ﴿فَاعْلَمُوا أَنَّما أُنْزِلَ بِعِلْمِ اللَّهِ﴾ [هود: ١٤/١١].

فالمعرفة إذن حضور صورة الشيء ومثاله العلمي في النفس، أما العلم فحضور أحواله وصفاته، ونسبتها إليه. فالمعرفة تشبه التصور، والعلم يشبه التصديق.

٢ـ تأتي المعرفة غالباً لما غاب عن القلب بعد إدراكه، فإذا أدركه قيل عرفه، أو تكون لما وصف له بصفات قامت في نفسه. فإذا رآه وعلم أنه الموصوف بها قيل عرفه، قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ كَأَنْ لَمْ يَلْبَثُوا إِلاَّ ساعَةً مِنَ النَّهارِ يَتَعارَفُونَ بَيْنَهُمْ﴾ [يونس: ٤٥/١٠]، وقال: ﴿وَجاءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ﴾ [يوسف: ٥٨/١٢]، وقال: ﴿الَّذِينَ آتَيْناهُمُ الْكِتابَ يَعْرِفُونَهُ كَما يَعْرِفُونَ أَبْناءَهُم﴾ [البقرة: ١٤٦/٢، الأنعام: ٢٠/٦]، ذلك أن صفاته كانت معلومة لديهم، فرأوه أي عرفوه بتلك الصفات. ومن هذا يتضح أن المعرفة تشبه الذِكر للشيء، وهو حضور ما كان غائباً عن الذِكر. ولهذا كان ضدّ المعرفة الإنكار، وضدّ العلم الجهل، قال تعالى: ﴿يَعْرِفُونَ نِعْمَةَ اللَّهِ ثُمَّ يُنْكِرُونَها﴾ [النحل: ٨٣/١٦]، ويقال عرف الحق فأقر به، وعرفه فأنكره.

٣ـ تفيد المعرفة تمييز المعروف عن غيره، أما العلم فيفيد تمييز ما يوصف به عن غيره. والفرق بين هذا الفرق والذي سبقه أن الأول يرجع إلى إدراك صفاتها. أما هذا فيرجع إلى تخليص الذات من غيرها، وتخليص صفات غيرها. إننا حين نقول: علمت زيداً لا نفيد المخاطب شيئاً فهو ينظر الحال التي عرفناه عليها، ولذلك فكان ينبغي القول علمت زيداً كريماً أو شجاعاً، كي تحصل الفائدة. ولكن قولنا:عرفت زيداً يفيد الإثبات والتمييز له عن غيره.

٤ـ المعرفة هي العلم بعين الشيء مفصلاً عما سواه، بخلاف العلم فإنه قد يتعلق بالشيء مجملاً. وهذا الفرق نقله ابن القيم عن العسكري في فروقه وفروق غيره. أ. هـ.[1].

ومن هنا فقد اختلف العلماء قديماً حول أيّهما أعم من الآخر؟ فيورد الفخر الرازي عن بعضهم القول بأن المعرفة أعم من العلم، حيث إن المعرفة تمثل التصوّر، والعلم يمثل التصديق، ولكون الشيء مالم يعرف وجوده فلا تطلب ماهيته. أي إن كل عارف عالم، وليس كل عالم عارفاً، ولا يسمى الرجل عارفاً. إلاّ إذا توغّل في ميادين العلم على نحو راسخ جداً[2].

ويرى الفيروز أبادي أن هذه وجهة المحققين من العلماء حيث يجعلون العلم للعالم الذي يقوم بموجبه ومقتضاه، بحيث لا يطلقون المعرفة على مدلول العلم وحده، بل لا يعنون بالمعرفة إلا من كان عالماً بالله، وبالطريق الموصل إليه [3]. وقد تابع هذا الاتجاه بعض الباحثين المحدثين[4]. ولكن ثمة من يذهب إلى عكس ذلك، فإذا كان معنى المعرفة الإدراك مطلقاً تصوراً كان أم تصديقاً، فإنها وفقاً لهذا أخص من العلم[5] ويندرج في إطار هذا المعنى من يرى بأن المعرفة إدراك الجزيئات، أما العلم فإدراك الكليات[6]. وقد لخص هذا الاتجاه أبو حيان التوحيدي: (ت: ٤١٤هـ) حين سأل شيخه أبا سليمان المنطقي عن الفرق

---

(١) ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ٣٣٧/٣، وانظر: بصائر ذوي التمييز للفيروز أبادي، ٤٧/٤، ٤٩ـ ٥١.

(٢) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ١٨٨/٢.

(٣) الفيروز أبادي بصائر ذوي التمييز، ٥١/٤.

(٤) أحمد بدر، مرجع سابق، ١٧، وانظر: سين وجيم عن مناهج البحث العلمي لطلعت همام، ٢٠، ومقدمة في فلسفة التربية الإسلامية: التربية والطبيعة الإنسانية، لحسن عبد العال، ١١٩، ومداخلة لوضع رؤية نظرية لعلي هود باعباد، مرجع سابق ٣٢٩.

(٥) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ٩٩٥/٤.

(٦) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ١٨٨/٢.

بين المعرفة والعلم فقــال أبـو سـليمان: ((المعرفـة أخـصّ بالمحسوسـات والمعـاني الجزئية، والعلم أخص بـالمعقولات والمعـاني الكليـة)) وعقّـب أبـو حيـان قـائلاً: ((ولهذا يقال في الباري: يعلم ولا يقال يعرف ولا عارف))[١].

وثمة اتجاه ثالث يصرّح بأن لا فرق بين العلـم والمعرفـة،وفي هـذا يقـول ابـن حزم: (ت:٤٥٦هـ) ((وحد العلم بالشيء هو المعرفة به، أن نقول العلم والمعرفـة اسمان واقعان على معنى واحد، وهو اعتقاد الشيء على ما هو عليه، وتيقنه به، وارتفاع الشكوك عنه، ويكون ذلك إمـا بشـهادة الحـواس، وأول العقـل، وإمـا ببرهان راجع من قرب أو من بعد إلى شهادة الحواس وأول العقل. وإمـا باتفـاق وقع له في مصادفة اعتقاد الحق خاصة بتصديق ما افترض الله، عز وجل، اتباعــه خاصة دون استدلال))[٢].

وذهب نحو ذلك عز الدين بن عبد السلام[٣].

كما نحا هذا المنحى أحد الباحثين المعاصرين، شريطة الانطلاق من التعريـف الذي يعـد المعرفـة خـلاف الإنكـار، أي إنهـا إدراك الأشـياء وتصورهـا، كعلـم كسبي خاص بالبسيط والجزئي، حيث الإدراك والتصور، وهذا جهـد إنسـاني، ويكون العلم هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، أو إدراك الشيء على ما هو به، أو حصول صورة الشيء في العقـل , وبذلـك فـإن المعرفـة والعلـم يشـتركان في جوانـب الكسـب والإدراك والتصـور، والبسـيط والجزئـي[٤] لاسـتخدامهما في وصف المدركات الإنسانية [٥].

---

(١) أبو حيان التوحيدي، المقابسات، ٢٧٢ (المقابسة: ٧٠) وانظر: المعجم الفلسفي لصليبا، ٢/٣٩٢- ٣٩٣.

(٢) ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، ٥/٢٤٢ (الكلام في المعارف).

(٣) عز الدين بن عبد السلام، فوائد في مشكل القرآن، ١٢٨ - ١٢٩، ١٥٣- ١٥٤.

(٤) محمد عمارة، إسلامية المعرفة البديل الفكري للمعرفة المادية، ٨.

(٥) عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي، ٢٢٩.

الرأي في هذه الدراسة

وحاصل القول: إنه نتيجة لكل هذا التداخل، فلا ينبغي أن يفهم من تصريح بعض الباحثين بأن علماء الغرب ساروا في بياناتهم على عدم التفريق بين العلم والمعرفة[1]؛ إنهم متميزون بذلك، أو أن علماء الإسلام متفقون على التفريق بينهما، بل إن ما سبق دليل صريح على حِدّة الاختلاف، ووجود ثلاثة آراء رئيسة: القول بعموم المعرفة واستغراقها للعلم، والقول بعكس ذلك تماماً، إلى جانب الذين لا يفرقون بينهما، بل يحملونهما على معنى واحد، وجميع ذلك في إطار الفكر الإسلامي قديماً وحديثاً.

والحق أن من العسير جداً وضع حد فاصل تماماً بين حدود المعرفة وحدود العلم، ذلك أن حجم الاتصال لا يقل عن حجم الانفصال بينهما. وكلما حاول الباحث ـ أيّ باحث ـ محاولة وضع حدود وفواصل بين المصطلحين فلسوف يفاجأ بوجود تداخل يبعث على الاستثناء والخروج عن تلك الحدود. ويبدو أن من المتعذر إيجاد تعريف يجمع كل ما يندرج تحت لفظ المعرفة ويمنع دخول العلم فيه، وكذلك العكس، بدليل أنه لا اللغة ولا الاصطلاح الفلسفي أو الكلامي استطاع أي منها التوصل إلى ذلك وفق هذا الضابط المطّرد. ولعل في الأقوال المتقدمة للراغب الأصفهاني وابن قيم الجوزية على وجه التحديد في التفريق بين العلم والمعرفة ما يشير إلى النسبية والتردد في القطع على نحو لا يقبل النقص. لذلك فأرى أن مصطلحي العلم والمعرفة من قبيل المصطلحات التي بينها اتصال وانفصال، واتفاق وافتراق، بحيث يصدق عليها القول بأنها من المعاني التي إذا التقت افترقت، وإذا افترقت التقت، أو إذا اتفقت اختلفت وإذا اختلفت اتفقت، شأنها في ذلك شأن التربية والتعليم، والإيمان والإسلام، والأخلاق والقيم، وسواها. ويكون السياق هو المحدّد الوحيد لمن رام تفريقاً بينهما، ولكنه تفريق موضعي - لا موضوعي - لا يصمد أو يطرد في كل حين.

---

(١) صابر طعيمة، المعرفة في منهج القرآن الكريم، ٢٠٨.

تعريف التربية

من استقراء أحد الباحثين التربويين لمادة (ربَّ)، توصل إلى أصول لغوية ثلاثة لها[١]:

الأصل الأول: ربَّ بمعنى زاد ونما وأتمَّ[٢]. وفي هذا المعنى جاء قول الله تعالى: ﴿**وَما آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوالِ النّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ**﴾ [الروم: ٣٠/٣٩].

الأصل الثاني: ربي: يربى على وزن خفي، ومعناها: نشأ وترعرع[٣]، وعليه قول ابن الأعرابي:

فمن يكُ سائلاً عنّي فإنّي بمكّة منزلي وبها ربيتُ

الأصل الثالث: ربَّ يرُبُّ بوزن مدَّ، بمعنى أصلحه وتولى أمره،وفي هذا قول حسان ابن ثابت:

ولأنت أحسنُ إذْ برزتِ لنا يومَ الخروج بساحةِ القصرِ
من دُرَّةٍ بيضاءَ صافيةٍ مما تربَّب حائرُ البحرِ

أي الدرة التي يربيها الصدف في قعر الماء، والحائر مجتمع الماء[٤].

وفي ضوء هذه الأصول اللغوية فسر الراغب الأصفهاني: (ت: ٥٠٢هـ) (الربّ) بمعنى التربية فقال: «**الربّ في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حد التمام**»[٥].

كما ذهب البيضاوي: (ت: ٦٨٥هـ) نحو هذا، إذ قال عند تفسيره لقول

(١) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية وأساليبها، ١٢- ١٣.
(٢) ابن منظور، لسان العرب، ٤٠٥/١.
(٣) المرجع السابق، ٣٠٦/١٤- ٣٠٧.
(٤) المرجع السابق، ٤٠٢/١.
(٥) الراغب الأصفهاني، المفردات، ١٨٤.

الله تعالى: ﴿رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الفاتحة: ١/٢] ((الرب في الأصل بمعنى التربية: وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً))[1].

وعلى أساس هذا المفهوم اللغوي والاصطلاحي عرّف أحد الباحثين التربية قائلاً: ((فالتربية عملية مقصودة تهدف إلى تربية الإنسان الصالح بتنمية طاقاته الجسمية والنفسية والعقلية والروحية وتتجه بها نحو الأفضل والأكمل، وتهدف كذلك إلى تنمية المجتمع والنهوض به، بتلبية حاجاته المختلفة))[2].

وكان المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة (١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م) عرّف التربية قريباً من هذا المعنى فقال إنها: ((رعاية الإنسان في جوانبه الجسمية والعقلية والعلمية واللغوية والوجدانية والاجتماعية والدينية، وتوجيهها نحو الصلاح، والوصول بها إلى الكمال))[3].

ومع أن هذه التعريفات مختارة من بين تعريفات كثيرة للتربية الإسلامية[4]، لكنها قد لا تقتصر عليها بضرورة منطوق هذه التعريفات، إلا أن يستصحب المرء شخصيات أصحابها بوصفهم مسلمين، يؤمنون بوجود (التربية الإسلامية) وقدرتها وفاعليتها على تحقيق أهدافها، وتجسيد مفردات العملية التربوية في ضوء فلسفة (التربية الإسلامية) بيد أن طبيعة هذه الدراسة تفرض على صاحبها الإفصاح أكثر عن مقصوده بالتربية الإسلامية. ولذلك فإن أنسب تعريف جامع مانع للتربية الإسلامية، تفرضه طبيعة هذه الدراسة، وينسجم مع التعريفات السالفة في مجملها بيد أنه يميز أكثر هذه التربية عما عداها من أنواع التربيات

(١) البيضاوي، تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ١/٨.

(٢) بشير حاج التوم، ما هي فلسفة التربية، ١٦٠.

(٣) جامعة أم القرى، مرجع سابق، ١٥.

(٤) انظر على سبيل المثال مفهوم التربية الإسلامية لعبد الرحمن صالح عبد الله، ٤٨، وفي مبادئ التربية لسعيد التل ورفاقه، ٤٩٦، والإسلام والتنمية الاجتماعية لمحسن عبد الحميد، ١٣٢، وتنمية الاتجاهات العلمية من المنظور الإسلامي لحمدي أبو الفتوح عطيفة، ٢٥.

الأخرى، يمكن صياغته على النحو التالي: **التربية الإسلامية عبارة عن عملية إعداد منظم شامل متكامل للفرد والمجتمع، من جميع الجوانب الروحية والعقلية والنفسية والجسمية للحياة الدنيا والآخرة عبر جميع مراحل النمو، بهدف تعزيز السلوك المرغوب وتعديل غير المرغوب، وذلك في إطار النظام الإسلامي الشامل.**

وثمة تأكيدان يحسن الإشارة إليهما

الأول: لعلَّ هذا التعريف يحدّد المراد أكثر بمقصود التربية الإسلامية من خلال التأكيد على جوانب الروح والنفس والعقل والجسم وذلك ما يشاطر به هذا التعريف جملة التعريفات المختارة المشار إليها سابقاً، بيد أن التنصيص على كونها محكومة بالتصور الإسلامي هو المميز له تماماً.

الثاني: يبدو أن تعريف التربية الإسلامية المتبنى في هذه الدراسة، قد ألمح بصورة ضمنية إلى أن التعريف المدرسي للتربية الإسلامية، حين يطلق على جملة المواد المتصلة بعلوم الشريعة المقررة على الطلبة في المدارس لا يعني سوى المعنى الخاص للتربية الإسلامية، أما المعنى العام لها فهو التعريف المشار إليه آنفاً. مع ملاحظة أن ليس ثمة اختلاف بينهما إلا من حيث العموم والخصوص، من غير أن يُشعِر ذلك بوجود فصل للخاص عن العام، ولكن حصر المعنى في الخاص فحسب، هو التضييق للواسع، ولذلك كان لا بد من هذا التأكيد أيضاً.

الباب الثاني

طبيعة المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية

- تمهيد
- الفصل الأول: أخلاق المعرفة ووحدتها.
- الفصل الثاني: ميدان المعرفة: الغيب والشهادة.

● يتناول هذا الفصل طبيعة المعرفة في القرآن الكريم من حيث أخلاق المعرفة (أخلاق طالب المعرفة)، وميدان المعرفة (الغيب والشهادة)، ووحدة المعرفة في القرآن الكريم والتضمينات التربوية لكل منها. ولكن قبل ذلك كله لأبدّ من تمهيد لمفهوم طبيعة المعرفة.

تمهيد

عند تناول طبيعة المعرفة يحسن الإشارة إلى أن ثمة خلافاً في مفهوم طبيعة المعرفة لدى الباحثين في هذا المجال. فهناك من يذهب إلى أن المقصود بطبيعة المعرفة السعي نحو معرفة مصدر المعرفة من حيث الحس أو العقل بمعنى: هل المعرفة ((انعكاس لصور الأشياء كما تبدو لنا في العالم الخارجي، فيكون الأصل فيها هو الحس والتجربة، أو أن الأشياء الخارجية مرهونة بالعقل الذي يدركها، ولتكون هذه الأشياء مجرّد أفكار في عقولنا؟))[1].

ويحدّد باحث آخر طبيعة المعرفة في الإسلام - على وجه الخصوص - فيقرر أن الإسلام يثبت وجوداً خارجياً عينياً مستقلاً للأشياء عن الذات العارفة وإدراكها، فوجودها قائم، سواء وجدت الذات أم لم توجد، أدركتها أم لم تدركها، بدليل قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٢/٣٠] وما أعقبها في قوله سبحانه: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: ٢/٣١].

فالآيتان تشيران إلى استقلال الأشياء من سماوات وأرض وملائكة عن الإنسان، إذ خلقت قبله، كما صرّحت هاتان الآيتان، ومن ثم فلهذه الأشياء

---

(١) محمد عبد الله الشرقاوي، مدخل تصوري لدراسة الفلسفة، ٢٥٦.

وجودها الخارجي المستقل عن الإنسان[1] . ثم إن هذه الموجودات الخارجية تنقسم بالنسبة إلى الإنسان إلى قسمين:

أ- **موجودات في عالم الشهادة:** وهي الأشياء التي تحيط بالإنسان في عالم الطبيعة من جماد ونبات وحيوان وإنسان، ويدركها بحواسه.

ب- **موجودات عالم الغيب:** وذلك كاللوح المحفوظ، والجنة والنار، والعرش، ونحوها، ولها كذلك وجودها الثابت في الخارج[2] .

والحق أنه يمكن صوغ تعريف أكثر تحديداً، وأوجز عبارة، يزيل الالتباس الذي قد يُشْعِرُ به التعريف الأول، وذلك الذي أرجع طبيعة المعرفة إلى ما قد يشبه البحث في مصادرها وطرائقها. ومع الإقرار بوجود قدر من الترابط والتلازم حينًا بين طبيعة المعرفة من جهة، ومصدرها وطرائقها من جهة أخرى؛ إلا أن العودة إلى تعريف معنى الطبيعة – على نحو من التجريد - يفرض اتجاهًا متباينًا يميل إلى التحديد أكثر، إذ إن معنى الطبيعة بوجه خاص ((ما يميز الشيء من غيره. وطبيعة الشيء هي سرّ نموه، وتغيّره، وحركاته المختلفة))[3] . وما يميّز الطبيعة عن المصدرية إنما هو القول بأن طبيعة المعرفة تعني تحديد العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، مع تفسير لعملية المعرفة التي تتم بينهما. وهذا هو التعريف الذي تبناه أحد الباحثين من قبل[4] .

وبناءً على ذلك فإن الإنسان هو الذات العارفة، في حين أن القرآن الكريم – بالنسبة إلى هذه الدراسة – هو الموضوع المعروف، وحاصل عملية المعرفة بينهما هو استخلاص نظرية المعرفة في القرآن الكريم ومضامينها التربوية وينبني على

---

(١) عبد الرحمن الزنيدي، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، ٨٧-٨٨.

(٢) المرجع السابق ٨٧-٨٨.

(٣) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١١٢.

(٤) راجع الكردي، مرجع سابق، ٢٣٣.

هذا التعريف من الزاوية التربوية تركيز الاهتمام على المتعلم والمادّة معًا، درءًا للتطرف الذي يركزّ الاهتمام كلّه على المتعلـم، حين الأخـذ بالاتجاه القـائل بذاتية المعرفة.

وبالمقابل فإن هنـاك مـن يـرى موضوعيـة المعرفـة، وذلـك يعنـي انصـراف الاهتمام إلى المادة الدراسية.

ومبدأ التوازن في التربية الإسلامية يقتضي الاهتمام بالأمرين معًا[(١)].

ويزيد فينكس الأمر تفصيلاً فيقول: ((... فإذا كانت المعرفة موضوعيـة تمامًـا فإن المتعلم يتضمن الامتثال لما يوجد في الخارج. والعقل على هذا الأساس يجـب أن يطبع على الدوام على نمو طبيعة الأشياء الخارجية. فالتدريب والتركـيز علـى المعلومات المعروفة، والملاحظة الدقيقة للحقائق هي بعـض طـرق تشـكيل الفهـم حتى يتفق مع مـا هـو موجـود موضوعيًـا. وإذا كـانت المعرفـة ذاتيـة تمامًـا فـإن التدريس لا يمكن أن يحدث بأي حال من الأحوال. فالنمو يجب أن يحـدث مـن الداخل عن طريق القوانين الداخلة في تكوين الفرد. وإذا نظرنا إلى المعرفـة علـى أنّ لها مكونات ذاتيـة، وأخـرى موضوعيـة، منفصلـة أو متصلـة، فـإن التوجيـه التعليمي سيحدث مع اهتمام بطبيعة العالم الخارجي، واهتمام بـالقوى الداخليـة –كالمشاعر والأهداف والنظرات– التي تكوّن شروط المعرفة.

فالإدراك والفهم لن يدخلا في تشـكيلات مقننـة لحقيقـة لا يمكـن تغييرهـا، كما يقال، ولن يسمح لها بحرّية التفضيل الخاص حُرّية لا تناقش.ولكنها ستشتق من الكشف الجاد للعالم وتراجع على أساسه.

وبهذا نُوضّح فضل العناصر الخاصة – الفردية والجماعية – التي تتضمنها كل معرفة، ذات مغزى وارتباط إنساني))[(٢)].

(١) صالح ذياب هندي ورفاقه، تخطيط المنهج وتطويره، ١٣٨.

(٢) فينكس، فلسفة التربية، ٤٧٧ – ٤٧٨.

الفصل الأول
أخلاق المعرفة ووحدتها

أخلاق المعرفة

ينظر القرآن إلى القيم الخلقية في كليتها بوصفها ((أحكامًا أو مبادئ فطرية في الإنسان، توجد - كسائر المبادئ الفطرية - بالقوة في عقل الإنسان بعد ولادته، ثم تكون بالفعل بعد ذلك من خلال حركة الإنسان في الحياة، ولا يعني هذا أن الإنسان ينساق دائمًا إلى امتثالها، بل قد يخالفها، لكنه يبقى عالمًا بها شاعرًا بمخالفته لها، وهذا من علامات فطريتها))[1].

وتبرز أهمية الحديث عن أخلاق المعرفة كمحدِّد معرفي لمضمون العمل الأخلاقي من زاوية أن من الشروط الضرورية لدراسة الأخلاق امتلاك المعرفة مسبقًا لاختيار نوعية العمل الأخلاقي[2].

إن الفرضية القائمة هنا أن القرآن الكريم مصدر هذه الأخلاق، من منطلق أن غاية المعرفة تمكين الإنسان من عمارة الأرض واستخلافها، وفق منهج الله تعالى. وفي ضوء هذا فإن الأخلاق تغدو ضوابط حاكمة في استخدام المعرفة،

---

(١) عبد الرحمن الزنيدي، مرجع سابق، ٥٧١ - ٥٧٢ وحول الحسن والقبح العقليين انظر: مدارج السالكين لابن القيم، ١/٢٥٦ -٢٦٠.

(٢) أسامة شموط، التربية الخلقية في القرآن والسنة، ٤٢٣.

حيث إن المعرفة – أيُّ معرفة – سلاح ذو حدين، يمكن استعمالها في التعمير أو التدمير، كما هو الحاصل في التطبيقات التقنية للعلوم والرياضيات مثلاً، فإنها قد أدّت إلى اختراع وسائل في الصناعة والزراعة والمواصلات والأقمار الصناعية يمكن أن تسهم إلى حدّ كبير في بناء الكون وإعماره. كما أدّت إلى اختراع أسلحة الدمار الشامل، وبذلك فإنها تسهم أيضاً في تدمير البشرية أو تهديدها على الأقل[1].

والموقف الذي تتبناه التربية الإسلامية هو أنها تربية بانية لا هادمة، تلتزم بالضوابط الأخلاقية في مسيرة الإنسان المعرفية، وما يرتبط بها من وسائل وغايات لا تخرج عن نفع الإنسان، ومصالحه المعتبرة.

وعلى هذا فقد جاء القرآن الكريم بجملة من القيم ينبغي على طالب المعرفة التحلي بها، ومن ذلك:

١– النهي عن الاختلاف العقدي:

وذلك أن القرآن الكريم قد نهى – في غير آية – عن مسلك بعض أهل الكتاب، الذين تباينت أحكامهم وتصوراتهم لجملة قضايا الدين عندهم، رغم توافر المعرفة على نحو بيّن:

﴿وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ ما جاءَهُمُ الْبَيِّناتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذابٌ عَظِيمٌ﴾ [آل عمران: ١٠٥/٣].

﴿وَلَقَدْ بَوَّأْنا بَنِي إِسْرائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْناهُمْ مِنَ الطَّيِّباتِ فَما اخْتَلَفُوا حَتَّى جاءَهُمُ الْعِلْمُ﴾ [يونس: ٩٣/١٠].

(١) إسحاق الفرحان ورفاقه، المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ٩٦–٩٧ وانظر: التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة لإسحاق الفرحان، ٨٣، وفلسفة التربية الإسلامية لعمر الشيباني، ٢١٥.

وهذه الآية الأخيرة تشير إلى أن ((من أخطر الإصابات الذاتية التي يمكن أن تلحق بالنخبة والأمة على حدّ سواء: انتقال علّل التدين التي كانت سبباً في سقوط الأمم السابقة، وانقراضها عندما افتقد العلم أخلاقه وأهدافه الخيّرة، فتحول من معرفة بالله إلى وسيلة باغية، وأصبح سبباً في تمزيق الأمة، وتفريق الدين))(١).

وتجلّت الأزمة الأخلاقية أبرز ما تكون حين أنكر كل طرف على الآخر معارفه ومعتقداته، مع حصول المعرفة لدى الجميع:

﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيما كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ [البقرة: ١١٣/٢].

وحقاً فإن العلم من دون توفر الخلق، وتحديد الأهداف والمقاصد سوف ينقلب إلى لون من البغي والظلم والفساد وتفريق الدين، ويكون سبباً للفرقة والتنازع والتآكل بدل أن يكون سبباً في الوحدة والتكامل والقوة(٢).

وهنا يجب أن تُقدم المعارف الهادفة إلى توحيد المعتقد، والملتزمة بآداب الخلاف.

٢ – التحذير من اتباع الهوى:

وذلك لأن القرآن قد عدّ اتباع الهوى خاصة في حال توافر المعرفة اليقينية ضرباً من الظلم:

﴿وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّكَ إِذاً لَمِنَ الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة: ١٤٥/٢].

---

(١) عمر عبيد حسنة، من مقدمته لأصول الحكم على المبتدعة عند شيخ الإسلام ابن تيمية لأحمد عبد العزيز الحليبي، ٣٥.

(٢) المرجع السابق، ٣١ – ٣٢.

كما أنه حرمان من ولاية الله تعالى:

﴿وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْواءَهُمْ بَعْدَ ما جاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ ما لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلا واقٍ﴾ [الرعد: ١٣/٣٧].

وفرّق بوضوح بين صاحب البيّنة (الموضوعية) وصاحب الهوى (الذاتية):

﴿أَفَمَنْ كانَ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّهِ كَمَنْ زُيِّنَ لَهُ سُوءُ عَمَلِهِ وَاتَّبَعُوا أَهْواءَهُمْ﴾ [محمد: ٤٧/١٤].

وحذّر من اتباع الهوى في صوره المختلفة من حبّ للدنيا، والوقوع في شرك التكذيب بآيات الله حين يضعف التواصل الإنساني مع عناصر الهداية الإلهية، أو ينعدم بسبب من عدم الإفادة من معطيات الوحي:

﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْناهُ آياتِنا فَانْسَلَخَ مِنْها فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطانُ فَكانَ مِنَ الْغاوِينَ، وَلَوْ شِئْنا لَرَفَعْناهُ بِها وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَواهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآياتِنا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ٧/١٧٥-١٧٦].

وحثّ على التزام الإطار المرجعي البيّن بعيداً عن الهوى الذي سببه الجهل المعرفي:

﴿ثُمَّ جَعَلْناكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الأَمْرِ فَاتَّبِعْها وَلا تَتَّبِعْ أَهْواءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ﴾ [الجاثية: ٤٥/١٨].

وهذا يستلزم تربية المتعلّم والباحث على تزكية النفس، حتى تتخلص من الهوى الذي يعدّ عائقاً ضخماً أمام (الموضوعية) التي يتطلبها طريق العلم، ومنهج التفكير العلمي.

٣- التزام الموضوعية: وللموضوعية هنا مظهران هما:

أ- الموضوعية في إصدار الحكم:

وذلك أن الله تعالى وجّه بالتزام العدل في إصدار الأحكام المختلفة، ويندرج فيها الحكم العلمي، بعيداً عن أي عصبية أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية:

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَداءَ لِلّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَاللّهُ أَوْلَى بِهِما فَلا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللّهَ كانَ بِما تَعْمَلُونَ خَبِيراً﴾ [النساء: ٤/١٣٥].

كما لا يؤثر على الحكم عداوة من يصدر الحكم بحقه:

﴿وَلا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾ [المائدة: ٥/٨].

ودعا إلى التزام مبدأ العدل وقاعدته في كل حال:

﴿... وَإِذا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ [النساء: ٤/٥٨].

ويعدّ هذا الأدب قاعدة متينة من قواعد البحث العلمي المتصلة بأخلاق الباحث (العارف).

ب - الموضوعية في التعامل مع الآخر:

لقد ذكر القرآن الكريم أحوال أهل الكتاب، واعترف بما لدى بعضهم من محاسن في المعرفة والسلوك. والخلاف مع اليهودية المحرّفة لا يعني إسقاط السوء على جميع أتباعها:

﴿لَيْسُوا سَواءً مِنْ أَهْلِ الْكِتابِ أُمَّةٌ قائِمَةٌ يَتْلُونَ آياتِ اللّهِ آناءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ، يُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُسارِعُونَ فِي الْخَيْراتِ وَأُولَئِكَ مِنَ الصّالِحِينَ، وَما يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ وَاللّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ﴾ [آل عمران: ٣/١١٣-١١٥].

وصفة الأمانة كذلك يتحلى بها بعضهم، كما لا يلتزمها آخرون:

﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِقِنْطارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِدِينارٍ لا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاّ ما دُمْتَ عَلَيْهِ قائِماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قالُوا لَيْسَ عَلَيْنا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٧٥/٣].

وهذا الخلق يقتضي التزامًا من قبل واضعي المناهج على ألا يتجاوزوا في خلافاتهم مع الآخر الحدّ الموضوعي، فيُقدّم المحتوى المعرفي كما لو أنّ الآخر لا يحمل سوى الشرّ المحض.

٤- التحذير من الاستعلاء العنصري:

نجد هذا التحذير بيّنًا في مثل هذه الآية التي تعدّ هذا الادعاء القائم على أساس من النزعة الاستعلائية العنصرية ضربًا من الكذب والجهل: ﴿..وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِدِينارٍ لا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاّ ما دُمْتَ عَلَيْهِ قائِماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قالُوا لَيْسَ عَلَيْنا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴾ [آل عمران: ٧٥/٣].

وقد أدّى الاستعلاء العنصري إلى ظواهر مرضية على الصعيد المعرفي العالمي منها: احتكار المعرفة من قبل الدول الغربية الكبرى، ومنها توجيه مسار المعرفة لصالح تلك الدول الاستعمارية.

٥ – النهي عن المعرفة الظنية[١]:

والقرآن لا يقيم وزنًا لمعرفة قائمة على الظن والخرص مهما كانت كثرة المؤمنين بها:

﴿وَإِنْ تُطِعْ أَكْثَرَ مَنْ فِي الأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَخْرُصُونَ﴾ [الأنعام: ١١٦/٦].

---

(١) يلاحظ أن الظن المقصود هنا لا يتعدى معنى الظن المرجوح. فإذا كان الظن أصلاً ((الاعتقاد الراجح مع احتمال النقيض)). الجرجاني، التعريفات، ١٨٨؛ فإن الظن المرجوح هو ((الظن الوهمي المقابل للظن الراجح)) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٢٥.

ونفي أي معنى للمعرفة ما دام مبناها قائماً على الظن لا أكثر:

﴿...وَما لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ﴾ [الجاثية: ٤٥/٢٤].

وفي حديث القرآن عن أهل الكتاب ورد ما يفيد أنّ معرفتهم بالكتاب لم تتجاوز الخواطر العابرة والرؤى السطحية التي ظاهرها العلم وباطنها من قِبله العيب والجهل، وذلك ما يسميه القرآن (الأماني) التي سببها ظنّهم:

﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لا يَعْلَمُونَ الْكِتابَ إِلاَّ أَمانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ﴾ [البقرة: ٢/٧٨].

((والأمّية لغة نسبة إلى (الأم) أو (الأمّة) ومن لا يقرأ ولا يكتب، والعييّ الجافي، والأمية مؤنث الأميّ مصدر صناعي، معناه الغفلة أو الجهالة))[١].

وفي الآية المشار إليها تُحمل (الأمية) على المعنيين: أمية القراءة والكتابة، وأمية عدم التدبر والتفهم لما يقرؤونه بسبب الغفلة والجهالة. وإلى هذا المعنى الأخير ذهب ابن عباس[٢]. مع أن بعض المفسّرين يرجّح المعنى الأول[٣]، ومنهم من يشكك في نسبة الثاني إلى ابن عباس[٤]. غير أن ذلك لا يغيّر من معنى شمول الأمية لمعنيي: الأمية الأبجدية والأمية الفقهية الحضارية، بدليل أن (سورة العلق) قد أعطت معنى القراءة مضموناً يتجاوز المدلول الأبجدي ليشمل القراءة الكونية، كما يظهر ذلك حال تدبر آياتها.

وفي نهي القرآن عن الظن المرجوح تربية للمتعلّم على السعي نحو استخلاص النتائج العلمية بدقة، وعدم الركون إلى الظنّ المجرّد، أو التخمين القائم على غير ما بحث جادّ مثابر، يستقصي الموضوع المبحوث من جوانبه المختلفة كيما يخلص إلى النتائج اليقينية.

---

(١) إبراهيم أنيس ورفاقه: المعجم الوسيط، ١/ ٢٧.

(٢) ابن جرير الطبري، تفسير الطبري، ١ /٤١٧.

(٣) المرجع السابق، ١/ ٤١٧، وانظر: تفسير البيضاوي للبيضاوي، ١/ ٧١.

(٤) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ١/ ١١١.

٦ - التحذير من تزييف المعرفة:

ولذلك فقد جاء الخطاب إلى أهل الكتاب محذِّراً من أي تلبيس متعمّد للمعرفة:

﴿وَلا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْباطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٤٢/٢].

وخاطبهم بسؤال استنكاري:

﴿يا أَهْلَ الْكِتابِ لِمَ تَلْبِسُونَ الْحَقَّ بِالْباطِلِ وَتَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٧١/٣].

وتوعّدهم حين يعمدون إلى تحريف المعرفة بدوافع منفعية خالصة:

﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هذا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَناً قَلِيلاً فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمّا يَكْسِبُونَ﴾ [البقرة: ٧٩/٢].

وعدّ مسلك التزييف المعرفي عن سابق علم ومعرفة جُرمًا أخلاقيًا مضاعفًا:

﴿وَإِنَّ مِنْهُمْ لَفَرِيقاً يَلْوُونَ أَلْسِنَتَهُمْ بِالْكِتابِ لِتَحْسَبُوهُ مِنَ الْكِتابِ وَما هُوَ مِنَ الْكِتابِ وَيَقُولُونَ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَما هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٧٨/٣].

وأشار القرآن الكريم إلى أن إقصاء المعرفة السليمة أو تجاهلها يتبعه بالضرورة إحلال لمعرفة مصابة بالزيف والفساد، أو ضارة تودي إلى الكفر عند تعلمها، أو ممارستها، هذا عدا الوعيد في الآخرة:

﴿وَلَمّا جاءَهُمْ رَسُولٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِما مَعَهُمْ نَبَذَ فَرِيقٌ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتابَ كِتابَ اللَّهِ وَراءَ ظُهُورِهِمْ كَأَنَّهُمْ لا يَعْلَمُونَ، وَاتَّبَعُوا ما تَتْلُو الشَّياطِينُ عَلى مُلْكِ سُلَيْمانَ وَما كَفَرَ سُلَيْمانُ وَلكِنَّ الشَّياطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النّاسَ السِّحْرَ وَما أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبابِلَ هارُوتَ وَمارُوتَ وَما

يُعَلِّمانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولا إِنَّما نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُما ما يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَما هُمْ بِضارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلاَّ بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ ما يَضُرُّهُمْ وَلا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَراهُ ما لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاقٍ وَلَبِئْسَ ما شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٠١-١٠٢].

وحينما يقدِّم المنهج المعرفة على حقيقتها نقيّة مجرّدة، فستأتي المخرجات التعليمية والتربوية سليمة معافاة من الأمراض الاجتماعية المتفشية كالغش والخداع والنفاق.

٧ – التحذير من كتمان المعرفة:

ولذلك فقد ورد في سياق النهي عن تزييف المعرفة أو تلبيسها التحذيرُ أيضًا من كتمان المعرفة:

﴿وَلا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْباطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٢/٤٢].

كما توعدهم بالخسران في الآخرة:

﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ ما أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ الْكِتابِ وَيَشْتَرُونَ بِهِ ثَمَناً قَلِيلاً أُولَئِكَ ما يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ إِلاَّ النَّارَ وَلا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ يَوْمَ الْقِيامَةِ وَلا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذابٌ أَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢/١٧٤].

وعندما تستجيب الإنسانية لهذا الخلق ستنعم بخيرات العلم والتقنية التي احتكرها أقوياء الحضارة الغربية هيمنة واستعلاءً على شعوب العالم المتخلّف. ولعلنا نكون قد أدركنا من تلك الآيات كذلك أن المنفعة المادية ليست وحدها معيارًا كافيًا للحكم على صحّة المسلك، مالم يصحب ذلك التزام أخلاقي، يضمن سلامة عدم كون المنفعة مضرّة بأطراف أخرى.

٨- التحذير من الانتقائية المعرفية:

ونجد هذا التحذير واضحاً في النهي عن مسلك (العِضِين) سواء عند المقتسمين من المشركين، أو عند أهل الكتاب[١]:

﴿كَما أَنزَلْنا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ، الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ﴾ [الحجر: ١٥/٩٠-٩١].

و(العِضُون) مسلك منحرف في التعامل مع الوحي، إذ يقوم على أساس من الانتقائية المفرطة، في تلاوة القرآن، وقراءة آياته، بحيث يؤخذ أجزاء متفرقة لا جامع بينها، ولا رابط[٢]، مما ينتج عن ذلك قبول ورفض مبني كذلك على تلك القراءة الانتقائية غير الموضوعية.

لقد توعّد الله تعالى بعض علماء اليهود حين سلكوا هذا المسلك بالخزي في الدنيا والعذاب في الآخرة

﴿...أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَما جَزاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلاّ خِزْيٌ فِي الْحَياةِ الدُّنْيا وَيَوْمَ الْقِيامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذابِ وَما اللَّهُ بِغافِلٍ عَمّا تَعْمَلُونَ﴾ [البقرة: ٢/٨٥].

ولكن الله تعالى خاطب المؤمنين ممتدحاً فيهم صفة القراءة الكلية سواء للقرآن، أو لمعارف الوحي الأخرى: ﴿ها أَنْتُمْ أُولاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتابِ كُلِّهِ وَإِذا لَقُوكُمْ قالُوا آمَنّا وَإِذا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الأَنامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذاتِ الصُّدُورِ﴾ [آل عمران: ٣/١١٩].

والمعنى: لايجوز لكم أن توالوهم في حين لا يوالونكم، رغم أنكم تؤمنون بكتب الله جميعها، التي من جملتها كتابهم[٣].

---

(١) ابن عطية الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير القرآن العزيز، ١٠/١٥١- ١٥٢.

(٢) راجع في معنى العِضِين: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ١٤/ ٨٥ - ٨٦.

(٣) محمد سليمان الأشقر، مرجع سابق، ٨٢.

وفي هذا تربية للمتعلّم على توسيع المدارك، وتنمية النظرة الكلية لدى المتعلّم والباحث معاً، لتجنّب الوقوع في النظرات التجزيئية والتبعيضية الضيّقة. ولن يتحقق ذلك مالم يسهم المنهج بجميع عناصره وأطرافه في تقديم جملة من الخبرات والمعارف الهادفة إلى تحقيق هذه القيمة.

٩- اقتران العلم بالعمل:

وهذا ما يجسّده مثل قول الحق تعالى:

﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِمَّنْ دَعا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صالِحاً وَقالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ [فصلت: ٣٣/٤١].

﴿إِنَّ الَّذِينَ قالُوا رَبُّنا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقامُوا فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [الأحقاف: ١٣/٤٦].

وحذّر المؤمنين من خطورة التهاون في هذا المسلك:

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ ما لا تَفْعَلُونَ، كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا ما لا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف: ٦١/٢-٣].

ومن هذا نستخلص مبدأ اقتران العلم بالعمل بوصفه جزءًا لا يتجزأ من فلسفة التربية الإسلامية. كما أنّ أسلوب القدوة يمثل أسلوبًا هامًا ومؤثرًا من أساليب التربية الإسلامية، يعكس واقعية نقل الأفكار النظرية إلى مجال التطبيق، الذي يمكن محاكاته من قِبل المتعلمين.

١٠- التواضع في البحث:

وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة في قصة ابني آدم، حيث تعلم أحدهما من الحيوان (الغُراب) كيفية مواراة أخيه بعد أن أضناه البحث. وفي ذلك إلماحةٌ

خفيّة إلى أهمية التواضع في البحث والإفادة مما عند الآخرين أيًا كانت مستوياتهم الخَلقية أو المعرفية:

﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُراباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قالَ يا وَيْلَتى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذا الْغُرابِ فَأُوارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النّادِمِينَ﴾ [المائدة: ٥/٣١].

وهنا يجب أن يستشعر المعلّم أنه لا يمتلك كل جوانب المعرفة وتفصيلاتها، فقد يوجد عند المتعلّم ما لا يوجد عنده، ولذا كان التواضع أدبًا من آداب المعرفة يستوي أمامه الجميع. وصدق الله:

﴿وَما أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلاّ قَلِيلاً﴾ [الإسراء: ١٧/٨٥].

﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ [يوسف: ١٢/٧٦].

١١- تجنب الغرور والعِنْدية:

وقد قص القرآن عن أقوام بعض الرسل هذه الصفة الذميمة التي يجب ألا يقع فيها طالب المعرفة:

﴿فَلَمّا جاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّناتِ فَرِحُوا بِما عِنْدَهُمْ مِنَ الْعِلْمِ وَحاقَ بِهِمْ ما كانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾ [غافر: ٤٠/ ٨٣].

وقال على لسان قارون:

﴿قالَ إِنَّما أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ عِنْدِي أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِنْ قَبْلِهِ مِنَ الْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعاً وَلا يُسْأَلُ عَنْ ذُنُوبِهِمُ الْمُجْرِمُونَ﴾ [القصص: ٢٨/٧٨].

إن ذلك يعني أن التربية الإسلامية موصولة بالله تعالى، فهي ربانية المصدر، كما هي ربانية الوجهة والمسلك.

إن العِنْدية المعرفية تشكل حجاباً كثيفاً يحول بين الإنسان المغرور بمعرفته وبين إدراك أهمية الانتفاع بالتشريع الذي ينظم علاقاته المختلفة، ويحرمه من بركة النماء العلمي الموصول بمواهب المعرفة، ويجعله عرضة لرياح أخطائه المدمرة لمقوماته الإنسانية.

١٢- التزام المنهج العلمي:

وقد شدّد القرآن الكريم في النهي عن الخوض فيما لم تتمكن طرائق المعرفة الحسية والعقلية من الوقوف عنده:

﴿وَلا تَقْفُ ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤادَ كُلُّ أُولَئِكَ كانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦/١٧].

وهذا يفيد ضرورة التأني في تلقي المعرفة، وعدم جوار التسرع في الحكم، أي إنه يعني تحقيق المعرفة، وعدم الاكتفاء بالنقل للمعرفة عن الآخرين فحسب.

١٣- الظاهرة مقرونة بالحكم:

إن القرآن إذ يسوق الظاهرة فإنه لا يترك القارئ في حيرة من أمره، لا يعرف الحكم على هذه الظاهرة بالسلب أو الإيجاب، بل نراه بعد أن يورد صفاتها يقرن ذلك بإصدار الحكم العلمي عليها، كما في مثل هذه الآية:

﴿يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [النساء: ٢٦/٤].

فبعد أن أبان ما في الآيات من أحكام تتعلق بالنساء، أعقب ذلك بإصدار حكم موضوعي حاصله أنه بعد بيان هذه الأحكام بتلك الصورة فإن ذلك طريق الهداية والتوبة[1].

---

(١) محمد سليمان الأشقر ، مرجع سابق، ١٠٤.

وفي ذلك ربط للمعرفة بالأهداف والمقاصد، والانتفاع بالمعرفة المحققة، وبعبارة أدق فإن ما سبق يعني وظيفية المعرفة بعد تحقيقها.

١٤- التزام الأمانة العلمية:

وإذا كان مفهوم الأمانة عاماً واسعاً، فإن من أولويات ما يندرج تحته بعد الأمانات الحسيّة، أمانة النقل والتوثيق، وعزو المعارف بما فيها من أفكار وفهومات وقيم إلى أصحابها من غير ادعاء، أو انتحال، أو تزييف، أو تحوير...إلخ إذ إن هذا يتنافى ومفهوم أداء الأمانات إلى أهلها:

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾ [النساء: ٤/٥٨].

ويوقع صاحبه في المخالفة الصريحة لنهي الله تعالى عن خيانة الأمانة خاصة حين تكون على علم:

﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [الأنفال: ٨/٢٧].

١٥- النهي عن افتراء المعرفة:

وذلك أن ليس من حق أحد تقرير الموضوعات التشريعية لإصدار أحكام الحلّ والحرمة بدافع غير نزيه هو دافع الافتراء والكذب؛ لأن التحليل والتحريم حق الله - تعالى - وحده:

﴿وَلا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ﴾ [النحل: ١٦/١١٦].

وهذا يندرج تحت سمة الربّانية التي تتصف بها التربية الإسلامية وقد أشرنا إلى ذلك قبلاً.

فلسفة وحدة المعرفة

تنبثق وحدة المعرفة في القرآن من الإيمان بحقيقة الوحدة في الكون. وحدة الإله المعبود ووحدة القوانين الناظمة لأجزاء الكون، ووحدة القوّة الصادرة عنها تلك القوانين، ووحدة الأمم التي آمنت بهذا الدين، ثمّ وحدة المنشأ والمصير. وفي ضوء مظاهر الوحدة تلك يتحدد معنى وحدانية الله، والصلة بين الإنسان وربه، والكون وموجوداته[١].

ولعلّ من أول ملامح القوة في الحقيقة الدينية على الإطلاق ذلك الأسلوب الذي قدّمت به هذه الحقيقة في معارف الوحي، حيث اتّحدت إجابتها بدقة في تحديد مصدر الكون ومصيره. فالله هو مصدر الكون، ومصيره إليه. ومما يدل على صدق هذه الإجابة أن اتفاق أهل العلم والاختصاص من بقاع شتى، وفي حقب زمنية مختلفة، على هذه الإجابة، يجعل منها علامة صحة على هذه الفكرة. فوحدة المعرفة تعني وحدة الحقيقة التي دعا إليها القرآن الكريم في غير ما آية:﴿إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: ٢١/٩٢].

وما جاءت بذرة الخلاف والفرقة في الرسالات السماوية السابقة إلا بعد ذهاب المرسلين، ومجيء أجيال لاحقة اختلفت، فمنهم من آمن، ومنهم من كفر[٢].

وفي مواضع من القرآن الكريم تتجسّد معاني الوحدة المعرفية بين معارف الوحي جميعها بصيغ مختلفة. فالقرآن يركّز ابتداءً على أن الملة الإبراهيمية الحنيفية هي مستند القرآن في دعوته التوحيدية، مما يضفي على الإسلام كله هذه الصفة، ويجعل من هذه الملّة محورًا جوهريًا تدور حوله جميع معارف الوحي:

---

(١) محمد شديد، منهج القرآن في التربية، ٨٣.

(٢) محمد عبد الله دراز، مدخل إلى القرآن الكريم، ٧١ -٧٢.

﴿وَقالُوا كُونُوا هُوداً أَوْ نَصارَى تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْراهِيمَ حَنِيفاً وَما كانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ، قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَما أُنْزِلَ إِلَيْنا وَما أُنْزِلَ إِلَى إِبْراهِيمَ وَإِسْماعِيلَ وَإِسْحاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْباطِ وَما أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَما أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٣٥-١٣٦].

ودعا إلى إنشاء وحدة تشريعية بين الملة الإبراهيمية ومن تابعها من الرسل، وبين الإسلام الحنيف في إشارة إلى أن الدين واحد في أساسه، ولذلك تأتي الشرائع موحّدة، في جوهرها، رامزة إلى ضرورة الوحدة في الدين:

﴿شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ ما وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنا إِلَيْكَ وَما وَصَّيْنا بِهِ إِبْراهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ عَلَى الْمُشْرِكِينَ ما تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ يُنِيبُ﴾ [الشورى: ٤٢/١٣].

وقد علّق ابن تيمية (ت: ٧٢٨ هـ) على هذه الآية فقال: ((... فإن الذي شرع لنا هو الذي وصى به الرسل، وهو الأمر بإقامة الدين والنهي عن التفرّق فيه))[(١)].

ولكن هذه الوحدة التشريعية ليست على إطلاقها فثمة تفصيلات تتسق وظروف كل أمّة، بخلاف المعتقدات الثابتة ولذلك فإنّ ((مكانة الرسالة الخاتمة الخالدة في عقد الرسالات الإلهية للبشر مكانة المصدّق في الاعتقاد الديني الواحد - أزلاً وأبداً - والمهيمن في الشريعة المتغيّرة باختلاف أمم الرسالات))[(٢)].

ثم إن القرآن إذ يعرض دعوة الإسلام بطريقته المنطقية، فإنه لا يعرضها دعوة محمدية مستقلة، تنافس الموسويّة والمسيحيّة وتنازعهما الحقيقة الدينية، بل يقرر

(١) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ١/١٣.
(٢) محمد عمارة، السنة النبوية مصدر للمعرفة، ٢٥.

القرآن أن المسلم يشترك مع جميع دعوات السماء في الإيمان بمبادئهم جميعًا. وعندئذ يعلو الناس فوق الانشقاق والتنافس، فلا يبقى مبرر منطقي يدفع لشيء من ذلك. وهذا أسلوب القرآن في دعوته الآخرين، حتى تنفتح له قلوبهم المتلهفة، لأن الوحدة الأصلية يستجيب لها، ويعتز بها، ذوو النفوس السامية جميعاً[1]. ولهذا فإن الإسلام ورسوله وأتباعه إنما يمثلون امتدادًا للملة الإبراهيمية الحنيفية ليس أكثر.

﴿ما كانَ إِبْراهِيمُ يَهُودِيّاً وَلا نَصْرانِيّاً وَلَكِنْ كانَ حَنِيفاً مُسْلِماً وَما كانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ، إِنَّ أَوْلَى النّاسِ بِإِبْراهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَذا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران: ٣/٦٧-٦٨].

وأُمِر الرسول بلزوم الملة الحنيفية الإبراهيمية صراحة:

﴿ثُمَّ أَوْحَيْنا إِلَيْكَ أَنِ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْراهِيمَ حَنِيفاً وَما كانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [النحل: ١٦/١٢٣].

ويمكن استخلاص المضامين التربوية التالية في ضوء ما تقدّم:

١- إنّ وحدة المعرفة تتضمن في أساسها التربوي فلسفة الوحدانية، التي هي ركيزة أساسية من ركائز التربية الإسلامية بوجه عام، ونظرية المعرفة في القرآن بوجه خاص.

٢- بناء منهج تكاملي انبثاقًا من فكرة وحدة المعرفة.

٣- يهدف المنهج إلى إخراج المتعلّم الموحِّد، وعليه فإن مفردات المحتوى يجب أن تشمل قيمة التوحيد بصورته الفاعلة الجامعة لطوائف الموحِّدين من أتباع معارف الوحي.

---

(١) محمد عبد الله دراز، مدخل إلى القرآن الكريم، ٧٣.

٤- لقد ((أصبح من المألوف القول بأن علمًا ما لا ينبغي اختزاله إلى علم آخر، وإن الظواهر الاجتماعية ينبغي تفسيرها بواسطة العلوم الاجتماعية لا بعلوم أخرى. ومن جهة أخرى يبدو من المستحيل في التسلسل الهرمي للعلوم، وخاصة اليوم، عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية. فاستقلال أيّ علم هو استقلال نسبي. وتبدو الصلة بين العلوم مطلقة، ولو أن طبيعة وتركيب هذه الصلة تتغير من حال لأخرى))[١].

إن تكامل العلوم على هذا النحو - بما في ذلك العلوم الطبيعية - دفع بالأستاذ إسماعيل الفاروقي لأن يطلق على العلوم الاجتماعية (علوم الأمة) لأنها متعلقة بخلافة الإنسان. وإذا كانت هذه الخلافة اجتماعية في جوهرها فإن هذه العلوم تصبح (علوم أمة) لأنّها غير متعارضة مع العلوم الطبيعية[٢].

ويؤكد هذا وحدة الهدف التربوي، فإذا كان هدف التعليم الإسلامي هي تنشئة الإنسان العابد الصالح - بحسب توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي - فإن علوم الشريعة تلتقي مع بقيّة العلوم من طب وهندسة ورياضيات وعلم نفس واجتماع...إلخ إذ الكل علوم إسلامية ما دامت في الإطار الإسلامي التزامًا وانسجامًا مع المفهوم والتصوّر الخاص به[٣]، وذلك لارتباط المجالين كليهما بتحقيق هدف سيادة الإنسان على الأشياء والأحياء في الأرض، أي هدف الاستخلاف باعتباره هدفًا وجوديًا أسمى وغائيا[٤].

وإذا كان من المتفق عليه حديثًا أن العلم مادة بناء المعرفة، وطريقة التفكير والبحث، أي إنّه يجمع بين الجانب المعرفي والجانب السلوكي، فإن وحدة

---

(١) فلادمير. ف. مشفنيرادز، العلوم الاجتماعية والبيولوجية ونظرية المعرفة، ٤٦.

(٢) سيد حسين وسيد أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٩٧.

(٣) جامعة أم القرى، مرجع سابق، ص١٣ وانظر: فلسفة التنمية(رؤية إسلامية) لإبراهيم أحمد عمر، ٥٩ - ٦٠ والإسلام والتنمية الاجتماعية لمحسن عبد الحميد، ١٣٢.

(٤) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٧٢.

المعرفة في التربية الإسلامية منبثقة من نظرة الإسلام الكليّة إلى الإنسان والكون والحياة. فحقول المعرفة جميعاً وحدة واحدة في نظر التربية الإسلامية، لا فرق بين علوم كونية وأخرى شرعية كمعرفة وطريقة في البحث والتفكير، إذ إن أصلها واحد، والخالق واحد، والإنسان واحد، والكون واحد، فهي تمثل الوحدة الموضوعية في النظرة إلى المعرفة[١].

خطر الثنائية

إن الحديث عن تكامل المعرفة انطلاقاً من وحدتها لا يعني عدم الاعتراف بالتخصصات فذلك – إن فُهم – فلزوم ما لا يلزم. إذ إن الضرورة الموضوعية لم تعد تسوِّغ وجود طلاب علم موسوعيين، أو أشبه بدوائر معارف عصرهم كمنهج عام. فغدا التقسيم ضرورة عصرية في ظل تشعب المعرفة، وتفرّعها المستمر.

إنّ تقسيم المعرفة يخدم غاية هامة من حيث تمكين المتعلّم من التخصص في حقل ما من حقول المعرفة، ولكنه يجب ألا ننسى عنصر الوحدة الجامعة بين نظم التعليم، لأن ذلك يمثل الخطوة الأولى نحو الحنكة والحصافة[٢].

وقديماً عرف تاريخنا وجود متخصصين في إطار وحدة المعرفة كحنين بن إسحاق الطبيب النصراني (ت: ٢٦٠ هـ) الذي عينه المأمون على بيت الحكمة[٣]، وابن سينا صاحب كتاب (القانون في الطب) (ت: ٤٢٨هـ)[٤]، والكندي (ت: ٢٦٠ هـ) ومدار فلسفته الرياضيات والفلسفة الطبيعية[٥]، وغيرهم.

(١) إسحاق الفرحان ورفاقه، نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية، ٧٢ – ٧٣.
(٢) أوك بروهي، دور التعليم الوطني في الدولة الإيديولوجية (نقلاً عن أزمة التعليم الإسلامي لسيد حسين وسيد أشرف، ٤٨).
(٣) انظر ترجمته في: المعجم الفلسفي لجورج طرابيشي، ٢٤٨.
(٤) انظر ترجمته في: المرجع السابق، ٢٣ – ٢٧.
(٥) انظر ترجمته في: المرجع نفسه، ٤٨٨ –٤٨٩.

ولذلك فلا مشكل من هذه الناحية، وإنما الخطر المحقق من تخيّل نشوب ثنائية لالقاء بين قطبيها كثنائية التعليم الديني والتعليم المدني.

ويذهب أحد الباحثين في استعراض النتائج التي تجسّدت فيها تلك الخطورة على النحو التالي:

١- أوجد قطاعًا كبيرًا من المثقفين المسلمين، يقتنع بأن الإسلام لا يصلح لبناء نظام تربوي يلائم مقتضيات العصر.

٢- صاحب ذلك معاملة المثقفين للإسلام كما يعامل الدين في النظام الغربي (التربية الدينية) في المدارس العامة، على أنه موضوع مدرسي فحسب.

٣- تسبب في وجود لامبالاة من قِبل المسلمين بقضية تطوير النظام الإسلامي التقليدي وتحديثه، مما أكّد اتهام المستعمر بأن الإسلام لا يصلح - أصلاً - للتطوير والتحديث.

٤- عَزَلَ علماء الإسلام عن المواقع القيادية - تبعًا لذلك - فكريًا واجتماعيًا وسياسيًا، واستبدلهم بقيادات علمانية في تعليمها ومن ثّم مرجعيتها.

٥- استطاع أن يطرح فكرة تكافؤ الثقافات، مما أتاح طرح فكرة القومية بديلاً عن الإسلام، فأتت قيادات قومية، أمسكت بزمام المؤسسات الجديدة، على حساب غياب المثقف المسلم[1].

ومن جانب آخر يتجلى خطر هذه الثنائية في كونها لا تقف بفصلها (الديني عن المدني) عند حدّ البناء الخارجي فحسب، **بل تتعدى ذلك لتشمل جملة المنهاج وأهدافه، وبذلك تصبح المحصلة الطبيعية لهذا الخلل الواضح وجود نمطين من الشخصية:**

---

(١) علي عثمان، التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية، ٢٥-26.

أحدهما: نتاج نظام تعليم إسلامي ملؤه الإيمان والورع والتقوى.

ثانيهما: نتاج أو مخرج نظام تعليم علماني يظن أنه وحده قادر على صنع كل شيء بلا حدود لطاقته، ولا حاجة لهداية الله وتوفيقه(١).

ولذلك فقد خرج المؤتمرون في المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة بأنه من شبه المستحيل التوفيق بين مفهومين متناقضين عن الشخصية الإنسانية، حيث هي في الإسلام جوانب متكاملة من الروح والأخلاق وأي نشاط إنساني آخر فرديًا كان أم جماعياً في حين أنّ طرق التدريس الغربية تقوم بتنحية الجانب الروحي للإنسان(٢).

إن عدم الانسجام بين عقيدة الأمة وثقافتها من جهة وبين المناهج بجميع عناصرها من أهداف ومحتوى ووسائل وأنشطة مختلفة وتقويم من جهة أخرى يمثل سببًا رئيسًا في بروز مشكلة الانفصام النكِد في النظام المعرفي التعليمي في العالم الإسلامي، مما أفقده الشرعية(٣).

وقُبالة ذلك الوضع بدأت مجابهة علماء المسلمين – الذين تلقوا تعليمًا إسلاميًا تقليدياً – لفكرة الثنائية، ولكنهم أغفلوا مواجهة الأفكار والمفهومات العلمانية المستوردة، فتمكنوا من الإبقاء على المفهومات الروحية في قطاع محدود من قطاعات المجتمع، مما أدى إلى ظهور الازدواجية الثقافية في العالم الإسلامي، بين طبقة علماء الدين، أو التعليم الإسلامي، وبين نظام التعليم الحديث الذي أدّى إلى خلق طبقة العلمانيين(٤).

(١) سيد حسين وسيد أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٧٣.

(٢) المرجع السابق، ٨٧ – ٨٩.

(٣) محمود عايد الرشدان، النظام المعرفي في القرآن الكريم، ١٢٤ وانظر: الشاكلة الثقافية لعمر عبيد حسنة، ٢٧.

(٤) سيد سجاد وسيد أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٢٠.

وكان من اليسير من وجهة النظر العقائدية البحتة مقاومة الأفكار الماركسية المهيمنة وقتذاك، ولكن كان من الصعوبة بمكان مقاومة آثار الليبرالية الغربية، وذلك لسببين رئيسين:

أحدهما: تأثير التربية الغربية على شتى فروع المعرفة.

ثانيهما: عدم تمكن علماء المسلمين من صياغة المفهومات الإسلامية التي يمكن لها أن تحل محلّ مثيلاتها الليبرالية[١].

ومع أنّ جهودًا بُذلت في سبيل دمج نظامي التعليم الديني والعلماني في نظام واحد من منطلق فكرة أسلمة المنهاج إلا أنه لم يكتب لها النجاح، لأن معالجتها تميزت بالأحادية، ولم تلتفت إلى أبعاد المشكلة وجوانبها المختلفة[٢].

وعلى الرغم مما قد يبدو أنه استقصاء للمشكلة يشير إلى استعصاء لجوانبها يومًا بعد آخر؛ إلا أنَّ ثمة مبشرات تفيد بأن ذلك الوضع لن يستمر طويلاً - بإذن الله تعالى - بالاستناد إلى جملة من المعطيات وأبرزها ما يلي:

أولاً: قيام مؤسسات تربوية وتعليمية وأكاديمية عليا داخل العالم الإسلامي وخارجه، على أساس من الإيمان بوحدة المعرفة، وعدم اللجوء إلى الفصل بين معارف الوحي ومعارف الكون. ومن تلك المؤسسات التي تستحق الإشارة هنا - وإن لم تكن جميعها متبناة من قِبل الأنظمة السياسية لتلك البلدان، أو أنّ ثمة فصلاً من نوع آخر بين النظرية والتطبيق - مايلي:

١ - فلسفة التربية في الجمهورية اليمنية، التي تقوم على أساس:

أ - «الإيمان بالله ووحدانيته، خلق الكون وسخّره للإنسان، وفق سنن إلهية، دقيقة وثابتة.

(١) المرجع السابق، ١٣ - ١٤.
(٢) المرجع نفسه، ٣٦.

ب - **الإيمان بالإسلام عقيدة وشريعة**، ونظامًا شاملاً ينظم شؤون الحياة، ويكّرم الإنسان، ويحترم عقله ودوره، ويتوافق مع فطرته، ويدعو إلى العلم والخلق والإبداع.

والقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة يمثلان المنبع الروحي، والمرجع التشريعي الأول، وهما المصدران الأساسيان للنظرية التربوية بكل عناصرها»[1].

٢ - **فلسفة التربية في جمهورية السودان**، التي أصبحت تقوم على أساس **وحدة المعرفة وتكاملها ورفض الثنائية المفتعلة بين التعليم الديني والمدني**. ومن أجل تأصيل ذلك وتوطيده أنشأت وزارة التربية والتعليم إدارة مختصة لهذا الغرض أطلقت عليها **إدارة التأصيل**[2].

٣ - **إنشاء جامعات إسلامية كبرى لا تقتصر على تبنّي هذا المفهوم التوحيدي في ذاتها فحسب**، ولكنها تعمل على دراسته وتدريسه والسعي نحو استبداله بالأنظمة الثنائية المستوردة ويمكن ذكر: **الجامعة الإسلامية العالمية بكوللامبور في ماليزيا، وجامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية في ليزبرج بأمريكا.**

٤- تأسيس معاهد فكرية تُعنى بإصلاح مناهج الفكر، ومن ضمنها مشكل الثنائية التعليمية هذه، كما وتمثل روافد فكرية لتلك المؤسسات التربوية القائمة على أساس وحدة المعرفة، حيث تعنى بإسلامية المعرفة وتأصيلها، بما في ذلك

---

(١) وزارة التربية والتعليم باليمن، القانون العام للتربية والتعليم، الباب الثاني: الأسس والمبادئ العامة والأهداف.

(٢) انظر: العدد الأول من مجلة التأصيل التي تصدرها إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي بالسودان، وتأكيد الوزير هناك في ذلك الحين (البروفيسور إبراهيم أحمد عمر) على اعتماد الوحي مصدرًا للمعرفة إلى جانب المصادر الأخرى في مدارس وجامعات السودان: مقالة: إقامة الدين: التربية والتعليم والبحث العلمي، ص١٠.

بعض المحاولات المبتدئة لصياغة المناهج التربوية انطلاقًا من وحدتها المعرفية كذلك. ومن ذلك: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومقرّه الرئيس واشنطن، وله مكاتب في بعض العواصم العربية وأبرزها مكتب عمّان، ومكتب القاهرة، حيث يلاحظ الباحث اهتمامًا متميّزًا بالمشروع التربوي، ولا سيما في مكتب عمّان، حيث يتواءم معه – في المقرّ ذاته – جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ولها جهود مشكورة في عملية الأسلمة والتأصيل التربوي.

٥– ثمة حضور لمؤسسات تربوية في التعليم قبل الجامعي في أمريكا وبريطانيا تتبنى مفهوم وحدة المعرفة بين العلوم[١] .

ثانيًا: لقد خفّت تلك النظرة التي كانت تعدّ العلم والدين عالَمين منفصلين عن بعضهما بالنظر إلى الأسباب الموضوعية التي أدَّت إلى ذلك الصراع في أوروبا في قرونها الوسطى. وليس بالضرورة أن يمثل ذلك مشكلة دينية على الدوام، بشهادة بعض الباحثين الغربيين أنفسهم. فهذا (ابراهام ماسلو) – على سبيل المثال – وهو أستاذ مشهور في علم النفس على مستوى القارة الأمريكية وخارجها، وصاحب مدرسة خاصة في ذلك، وصاحب نظرية (القوة الثالثة) في علم النفس، التي قالت عنها بعض المجلات المتخصصة ((من الآن وحتى قرن من الزمان، ربما سيكون أكثر النظريات موجِّهة لسلوكنا هي مقررات ماسلو، وليس فرويد أو دارون أو اسكينر))[٢].

لقد طرح ماسلو مبدأ توسيع مفهوم العلم حتى لا تتكرر مأساة ملحد القرن التاسع عشر، الذي أحرق البيت بدلاً من أن يرممه، حيث رمى بجميع الأسئلة وبإجاباتها معًا، وأدار ظهره لكل مقررات الدين نتيجة الإجابات غير

(١) انظر: على سبيل المثال: المدارس الإسلامية التكاملية في أمريكا الشمالية لشعبان إسماعيل، ٢/٥٧٦–٥٨٨.

(٢) ماجد الكيلاني، خطر الانشقاق بين الدين والعلم (مترجم) ١٩.

المقنعة لرجال الدين حينذاك. أمّا اليوم فإن المفترض أن يكون رجل العلم أكثر معرفة واستنارة، فإنه وإن لم يقتنع بتلك الإجابات الدينية، لكنه لا يستطيع أن يدير ظهره لمباحث حول النشأة والوجود والمصير، إذ مثل هذه المباحث قضايا علمية تستحق الاحترام الكامل، لأنّها ليست مجرَّدة عن الطبيعة الإنسانية، بل هي عميقة الجذور فيها.

إن الكنيسة إذا أخطأت في إجاباتها فلا يعني ذلك أنَّ الأسئلة ذاتها لا تستحق القبول والتدبّر الكاملين. ومن المسلَّم به الآن - يقول ماسلو - **أن علماء النفس الطبيعيين والإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين وموضوعاته وقضاياه إنما هو إنسان شاذ ومريض**[1].

ثالثًا: إن هناك طريقة إجرائية تسهم في عملية التكامل المنشود بين فروع المعرفة، وذلك عن طريق:

أ - طائفة من المتخصصين في علوم (الدنيا) تدرس مبادئ الدين في عقائده ومظاهر العبادة فيه، كما تدرس اللغة لتستطيع أن تقرأ بها وتكتب وتتكلم وتترجم.

ب - طائفة من المتخصصين في علوم (الدين) تأخذ مبادئ من علوم الكون والحياة، ويكون لديهم نصيب من أساسيات الرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ البشري العام ولغة أجنبية. ومما يجدر التنويه به عند ذكر هذه الطائفة أن التأهيل الديني على نحو من العمق والتخصص الحقيقي لن يتأتى في المرحلة الجامعية فقط، ما لم يتشرب المتعلمون علوم الدين في المراحل الثلاث الأولى[2].

---

(١) إبراهام ماسلو، خطر الانشقاق بين الدين والعلم، ١٧ - ١٩.

(٢) أحمد البيلي، التصور الإسلامي لمناهج التربية والتعليم، (نقلاً عن أزمة التعليم الإسلامي لسيد حسين وسيد أشرف، ٨٣).

المؤمنون ووحدة المعرفة

وكما أُمر الرسول - ﷺ- باتباع ملّة إبراهيم، فقد نهى أتباعه من المؤمنين عن التفكير في مخالفة هذا المنهج وزجر الخارجين عن ذلك، وعدّ هذا الخروج - إن حصل- ضربًا من السفاهة: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْراهِيمَ إِلاَّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ [البقرة: ٢/١٣٠].

ودعا المؤمنين إلى الإيمان بأصول المعارف السماوية وحذّرهم في آن واحد من مغبّة مخالفة ذلك:

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَى رَسُولِهِ وَالْكِتابِ الَّذِي أَنْزَلَ مِنْ قَبْلُ وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً بَعِيداً﴾ [النساء: ٤/١٣٦].

وجاء ذكر من يتسم تفكيره بالفهم التوحيدي لمعارف الوحي في سياق الثناء على المؤمنين:

﴿وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِما أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَما أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ﴾.... [البقرة: ٢/٤].

وهكذا فإن الرسول ومعه المؤمنون يؤمنون بوحدة جميع معارف الوحي على أساس وحدة مصدرها وهو الله تعالى المصدر المطلق:

﴿آمَنَ الرَّسُولُ بِما أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقالُوا سَمِعْنا وَأَطَعْنا غُفْرانَكَ رَبَّنا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾ [البقرة: ٢/٢٨٥].

وعلى ذلك فإن وحدة المعرفة تتضمن الأصول الكلية للتربية، بما يمثّل فلسفة تربوية منفتحة واعية.

أهل الكتاب ووحدة المعرفة

إن القرآن حين دعا إلى وحدة معارف الوحي قد ارتكز في دعوته تلك على الوحدانية – كما سبقت الإشارة – إذ هي مرتكز جميع دعوات السماء. ومن هنا نجد خطاب القرآن لأهل الكتاب قد استند إلى هذا القاسم المشترك، فدعاهم إلى كلمة سواء هي التوحيد ونبذ الشرك، وتلك حقيقة الإسلام التوحيدي:

﴿قُلْ يا أَهْلَ الْكِتابِ تَعالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَواءٍ بَيْنَنا وَبَيْنَكُمْ أَلاّ نَعْبُدَ إِلاّ اللَّهَ وَلا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلا يَتَّخِذَ بَعْضُنا بَعْضاً أَرْباباً مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنّا مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: ٣/٦٤].

وتحدّاهم أن يقدّموا برهانًا يخالف ذلك من خلال معارف الوحي السابقة:

﴿أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هاتُوا بُرْهانَكُمْ هَذا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ [الأنبياء: ٢١/ ٢٤].

وحاججهم في ذلك المعنى فقال:

﴿قُلْ يا أَهْلَ الْكِتابِ لَسْتُمْ عَلَى شَيْءٍ حَتَّى تُقِيمُوا التَّوْراةَ وَالإِنْجِيلَ وَما أُنزِلَ إِلَيْكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ﴾ [المائدة: ٥/٦٨].

والمقصود بـ ﴿وَما أُنزِلَ إِلَيْكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ﴾ القرآن كما قيل في أحد وجهي التفسير[1].

والمتضمن التربوي هنا أنّ الدعوة إلى تبني الأصول الكلية للتربية مبني على أساس من النقد والتمحيص وليس التوفيق كيفما كان.

والمنصفون من أهل الكتاب يؤكّدون على حقيقة الوحدة المعرفية بين معارف الوحي جميعها. ومما سجّل القرآن في ذلك:

---

(١) محمد علي الشوكاني، فتح القدير،٢/٦٢.

﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ، الَّذِينَ آتَيْناهُمُ الْكِتابَ مِنْ قَبْلِهِ هُمْ بِهِ يُؤْمِنُونَ، وَإِذا يُتْلَى عَلَيْهِمْ قالُوا آمَنَّا بِهِ إِنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّنا إِنّا كُنّا مِنْ قَبْلِهِ مُسْلِمِينَ﴾ [القصص: ٢٨/٥١-٥٣].

وحين نهى القرآن عن الجدال مع أهل الكتاب إلا بأحسن أساليب الحوار شدّد على ضرورة التركيز على حجم الوحدة المعرفية بين الجميع، وهذا ما يعترف به المنصفون من علمائهم:

﴿وَلا تُجادِلُوا أَهْلَ الْكِتابِ إِلاّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلاّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنا وَإِلَهُكُمْ واحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٤٦- ٤٧].

وهاهنا نجد القرآن يقرر أسلوبًا من أساليب التعلّم وهو الحوار والمجادلة، ولكن بأحسن طريق، كي تتحقق الوحدة المعرفية على النحو المبتغى.

وتمثل أصول الأخلاق - إلى جانب التوحيد - أساسًا آخر يجمع أتباع معارف الوحي كلّهم، ووسيلة من وسائل توحيد مصدر التلقي لتلك المعارف:

﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِنْدَهُمْ فِي التَّوْراةِ وَالإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّباتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلالَ الَّتِي كانَتْ عَلَيْهِمْ فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [الأعراف: ٧/١٥٧].

وهذا يتضمن أصول التربية الأخلاقية لدى جميع أتباع معارف الوحي.

وتقترن بعض مفردات أصول الأخلاق مع بعض أركان الإسلام، كما نجد ذلك فيما يلي:

عن إسماعيل - عليه السلام - قال تعالى عن الصدق مقرونًا بالصلاة والزكاة:

﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتابِ إِسْماعِيلَ إِنَّهُ كانَ صادِقَ الْوَعْدِ وَكانَ رَسُولاً نَبِيّاً، وَكانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلاةِ وَالزَّكاةِ وَكانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيّاً﴾ [مريم: ١٩/٥٤-٥٥].

وعن أبناء إبراهيم إسحاق ويعقوب قال سبحانه عن فعل الخير والإحسان مقروناً بالصلاة والزكاة كذلك:

﴿وَوَهَبْنا لَهُ إِسْحاقَ وَيَعْقُوبَ نافِلَةً وَكُلاًّ جَعَلْنا صالِحِينَ، وَجَعَلْناهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنا وَأَوْحَيْنا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْراتِ وَإِقامَ الصَّلاةِ وَإِيتاءَ الزَّكاةِ وَكانُوا لَنا عابِدِينَ﴾ [الأنبياء: ٢١/٧٢-٧٣].

واعتماداً على التوحيد والعمل الصالح فإن القرآن يعلن الأمان إلى الأطراف جميعها:

﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هادُوا وَالصّابِئُونَ وَالنَّصارى مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَعَمِلَ صالِحاً فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [المائدة: ٥/٦٩]. **وهذا يدل بالتأكيد على أنّ العقيدة مكوّن رئيس للسلوك، وأن العلاقة بين العقيدة والسلوك علاقة الكل بالجزء، أو العام بالخاص وذلك ما تتبناه التربية الإسلامية في إطار موضوع الإيديولوجيا والتربية.**

القرآن وميراث السابقين

إن القرآن إذ يقرّ بمعارف السابقين ويدعو إلى إقامة وحدة لمعارف الوحي بين أتباع الرسالات السماوية، فإنه ينتهج مسلكًا متميّزًا في التعامل مع ميراث السابقين باعتماده أسلوبي التصديق والهيمنة. وذلك بأن يوافق كلّ معرفة فيها لم يطرأ عليها أي تحريف أو انتحال، من غير أن يعني ذلك التصديق أو تلك الهيمنة التوقيع على كل معرفة فيها بقطع النظر عن سلامتها من الخطأ، بل

يُعمِل فيها منهجه التقديري التمحيصي، كي يتميز السليم فيها من المحـرّف، في صورة عملية استرجاعية شاملة لذلك الميراث تتضمن نقده وتحليله وتطهـيره ممـا ألحق بـه من إضافـات واجتهادات تتنافى مع مضمونه[١]. وذلك ما تشير إليـه هذه الآية — على سبيل المثال-:

﴿وَأَنْزَلْنا إِلَيْكَ الْكِتابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقاً لِما بَيْنَ يَدَيْهِ مِـنَ الْكِتـابِ وَمُهَيْمِنـاً عَلَيْهِ...﴾ [المائدة: ٥/٤٨].

وإذا كانت مهمة القرآن القيام بدور التواصل والتكامل فإن مهمـة مـا سبقه من كتب هو القيام بدور التأسيس وهو دور أصيل وتكاملي في آن واحد. وعن هذا المعنى جاء ذكر القرآن للتوراة:

﴿وَمِنْ قَبْلِهِ كِتابُ مُوسَى إِماماً وَرَحْمَةً وَهَذا كِتابٌ مُصَـدِّقٌ لِسـاناً عَرَبِيّـاً لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ﴾ [الأحقاف: ٤٦/١٢].

وكذلك الحال مع الإنجيل:

﴿وَإِذْ قالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يا بَنِي إِسْرائِيلَ إِنِّي رَسُـولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ مُصَدِّقاً لِمـا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْراةِ وَمُبَشِّراً بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ..﴾ [الصف: ٦١/٦].

والأمر الجدير بالتنبيه هنا أنه على الرغم من دعوة القرآن لإقامـة وحـدة بين معارف الوحي، وعلى الرغم كذلك من الأهمية التي تحتلها الوحدة الفكرية بين مجموعة ما، فإن ذلك أكثر ما يكون اشتراكًا في خصالهم المنهجيـة في التفكـير، بحيث تربطهـم تلـك الوحـدة الفكريـة أيّمـا ارتبـاط، وبعكسـها يكـون انفـراط عقدها[٢]. ومع ذلك كله فـإن القـرآن يـردّ ويسـفّه المعتقـدات الشـركية التـي أدخلت في تلك الكتب، ويعدّ ذلك مما طالته يدُ التحريف ولذلك فإن من مهـام

(١) طه العلواني، حوار مع صحيفة المستقلة، ٩. وانظر: محاضرة منهجيـة التعامل مـع التراث، ٨٩ – ١٠٥.

(٢) عبد المجيد النجار، دور حرّية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين، ٢٩.

أسلوبي التصديق والهيمنة كشف ذلك التحريف ليبقى الوحي معافىً من الدخَن والدَخَل. وفي هذا الصدد يقول الله تعالى:

﴿لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قالُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ وَقالَ الْمَسِيحُ يا بَنِي إِسْرائِيلَ اعْبُدُوا اللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ إِنَّهُ مَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ حَرَّمَ اللَّهُ عَلَيْهِ الْجَنَّةَ وَمَأْواهُ النَّارُ وَما لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصارٍ، لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قالُوا إِنَّ اللَّهَ ثالِثُ ثَلاثَةٍ وَما مِنْ إِلَهٍ إِلاَّ إِلَهٌ واحِدٌ وَإِنْ لَمْ يَنْتَهُوا عَمّا يَقُولُونَ لَيَمَسَّنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ عَذابٌ أَلِيمٌ﴾ [المائدة: ٥/٧٢-٧٣].

وثمة ملاحظات ثلاث في ضوء ما سبق:

الملحوظة الأولى: إقرار مبدأ التراكم المعرفي، وأن يبني اللاحق معارفه من حيث انتهى السابق.

الملحوظة الثانية: إن أسلوب القرآن في الهيمنة والتصديق على جميع ما سبقه من معارف مصدرها الأصلي هو الوحي يضفي صفة العالمية على فلسفة التربية الإسلامية المنبثقة عن القرآن الكريم ذاته، بل ويدفعها لاستخدام الأسلوبين كليهما في وجه الأفكار التربوية الرامية إلى فرض سيطرتها على ما عداها من المذاهب والأفكار الأخرى، بما في ذلك فلسفة التربية الإسلامية بطبيعة الحال. وقد يمتد ذلك ليشمل الحكم على الجيّد والرديء من نتاج الحضارة الغربية المعاصرة، وفق المنهج عينه.

الملحوظة الثالثة: إن انطلاق القرآن الكريم من منهجية الهيمنة والتصديق إنما تمّ في ضوء أصول ثابتة هي نصوص القرآن الكريم نفسها، وهي بمثابة أصول يقينية راسخة لم تطلها يد التحريف التي طالت ما سبقها من نصوص الكتب المقدّسة، كما أنها تمثل معيارًا منضبطًا، ومرجعية حاكمة على المعارف الأخرى.

ولذلك فإننا نستفيد من هذا المنهج في تعاملنا مع ميراث الأمم الغابرة، كما نستفيد منها في تعاملنا مع الميراث الفقهي الإسلامي، بحسبانه إفرازات اجتهادية للعقل المسلم في تفاعله مع الوحي، مما أخرج لنا ذلك الميراث الضخم من معارف السلف. ولا ريب أنّ في تلك المعارف الموروثة ما يُقبل، كما أن فيها ما قد يرفض، مع أنها جميعًا قد استهدت بالوحي، ولكن ذلك لا يمنع من أن تخطئ في استهدائها. وعلى ذلك فنتاج تفاعلها مع الوحي هو الميراث، وليس الوحي هو الميراث، إلا إذا أجريناه المجرى اللغوي، وفي هذه الحال لابد من تمييزه عن سائر الميراث الإنساني بعامة، والإسلامي بخاصة، فنصف الوحي (بالرباني) وما سواه بـ (الإنساني)، إذ إننا حينما نصف الوحي بـ (الميراث الرباني) نعمل على التقييد والتحديد للمقدَّس في الإسلام. وفي ذلك ما يعصم الوحي من أن يخلط بما سواه لمجرّد أن إمامًا من أئمة المسلمين، أو فقيهاً أو مفكّرًا قد قال برأيه مستشهدًا – بحسب معطياته المعرفية والزمانية والمكانية في فهم النص – بالوحي.وذلك لا يضفي على اجتهاده قداسة الوحي وعصمته، وإلا صارت اجتهادات علماء الإسلام جزءًا من الوحي المقدَّس، وبذلك تشتبه مع نصوص الكتب السماوية الأخرى، التي لم تسلم من التحريف والتزييف، وبات لرجالات الدين عند أصحابها قداسة الوحي ذاته.

وحاصل القول في هذا: إن نظرتنا إلى الميراث التربوي الإنساني بعامة والإسلامي بوجه خاص منبثقة من منهج القرآن في الهيمنة والتصديق، فما كان موافقًا للقرآن أيّدناه ووقّعنا عليه، وما كان متناقضًا مع القرآن رفضناه وصححنا موطن النقص فيه، أو الزيادة عليه، وفق معيارية قرآنية. ولكن يلاحظ أنّ هذا الإجراء يمثل اتجاهًا كليًا لا يعفيه من أن يحمل في ثناياه جملة اجتهادات تفصيلية لا تغيّر من سلامة المنهج الكلي وجوهره.

الفصل الثاني
ميدان المعرفة: الغيب والشهادة

تمهيد

يبدو أنَّ من المناسب - قبل الدخول المباشر في الموضوع - الإشارة إلى أن تقسيم ميدان المعرفة في القرآن إلى ميدانين هما: الغيب والشهادة، أمر ينسجم وثنائية الوجود أساساً، تلك التي تقوم على مسلَّمة مفادها أن الله تعالى يمثل الطرف الأول في هذا الوجود، في حين تمثل عناصر هذا الكون طرفه الثاني[1].

وبتعبير أوضح فإن الله سبحانه مصدر عالم الغيب، ولذلك فإن موضوعات الغيب كالملائكة والجن والجنة والنار وسواها تنضوي تحت عالم الغيب، ولكن معلوماتنا عنها مستقاة من عالِم (بكسر اللام) الغيب، وهو الله تعالى. الأمر الذي يجعلنا نعتقد أن الله - سبحانه - هو أول معنى متبادر من عالَم الغيب، وماعداه فرع عن إيماننا به -جل وعلا-.

وعليه فإن معرفتنا التربوية مستقاة من عالِم الغيب فيما يتصل بالموضوعات الغيبية التي يشملها محتوى المنهاج.

ويلفت نظر المتفحص للقرآن الكريم أن الله تعالى حين يتحدث عن الكون بوصفه عوالم متعددة كما في قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الفاتحة:١/٢]،

---

(١) عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل. ٤٠-٤٢.

حتى لا نكاد نعثر على ذكر للعالَم بصيغة المفرد، مما يؤكد أن ثمة عوالم كثيرة من حيث العدد، بيد أنها من حيث النوع عالمان:

عالم غيب وعالم شهادة، والله هو عالِم الغيب والشهادة: ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ﴾ [الرعد: ٩/١٣][(1)].

ومما يلاحظ أن القرآن الكريم ابتدأ في جميع آيات الغيب والشهادة بذكر الغيب قبل الشهادة دون العكس، مع أن علم الغيبيات أشرف من علم الشهادات، والتمدح به أعظم، وعلم البيان يقتضي تأخير الأمدح في سياق المدح. وجواباً على ذلك يمكن أن يقال:

إن المشاهدات له سبحانه أكثر من المغيبات عنّا، والعلم يشرف بكثرة متعلقاته، فكان تأخير الشهادة أولى[(2)]. أو أن الأمور المغيبة لا تتناهى سعة ومدى، في حين أن الأمور المشاهدة يسيرة محدودة: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً﴾ [الإسراء: ٨٥/١٧][(3)].

العلاقة بين الغيب والشهادة

إن ذكر أحد ميداني المعرفة يستلزم حضوراً للآخر في الذهن بالنسبة إلى المسلم المستهدي بالوحي في تعامله مع نظرية المعرفة بكل مفرداتها. ومما يؤكد هذا المعنى ويجسد أبعاده أنه على الرغم من الأهمية التي يحتلها ميدان الغيب، والمزايا التي تجعل المرء يحس بأنه يعيش في كنف الرحمن، ويتذوق حلاوة الإيمان في قلبه، إلا أنه يصاحَب بشعور من الحرمان الخفي والسلبية في كونها تجربة وجدانية فردية.

(١) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٠٦.
(٢) عز الدين بن عبد السلام، فوائد في مشكل القرآن، ١٤٤.
(٣) عبد الرحمن الميداني، العقيدة الإسلامية وأسسها، ٢٨.

ولذلك فإنه إذا كان الإيمان بالغيب يعطي قوة التماسك، فإن آيات عالم الشهادة تزوّد الإنسان بنوع آخر من قوة التماسك المتجلية في ميدانين فرعيين هما الآفاق والأنفس، فيتحول الإيمان إلى صيغة إيجابية عملية، فيتغيّر الواقع، وتتم السيطرة على آيات الله في الآفاق والأنفس. ذلك أن مرحلة الإيمان بعالم الشهادة تمثل مرحلة وعي لفهم ما أمر الله به، وأن ذلك مقتضى العقل والفطرة وعين الصواب. وحين يحدث ذلك الوعي فإن التوازن يتحقق للإنسان على مختلف المستويات، ويتحقق – من ثمَّ – منهج القرآن في أمره الناس بالنظر في سِيَر الأمم، والأحداث في الأرض، كيما يروا عالم الشهادة من خلال إيمانهم بحقيقة ما جاء في عالم الغيب[1].

ثم إنه يلاحظ أن القوانين التي تحكم عالم الشهادة في ميداني الآفاق والأنفس – وهي القوانين التي يسميها القرآن (سنن) – قائمة هي الأخرى في عالم الغيب مما يجعل العقل المتبصر يدرك أن آيات الله التي ظاهرها علم الغيب كإنزال الملائكة للتأييد والنصر يخضع لقانون الأسباب أو السنن الواضحة ذلك أن اتخاذ الرب إلهاً والاستقامة منهجاً من وراء قانون الأسباب أو السنن[2].

وهنا فإن هدف المنهج يتمثل في إيجاد المتعلّم المستوعب لقوانين الشهادة المستمدة من عالم الغيب ليتحقق الارتباط الإيجابي بين الغيب والشهادة. ولن يتم ذلك إلا بتخصيص قدر مناسب من مفردات المحتوى لتناول تلك القوانين، مع الربط بينها وبين عالم الغيب (ميدانها الأصلي).

وبالتأمل في آي القرآن الكريم نجد أنه قد يتناول عالمي الغيب والشهادة كإشارة – والله أعلم – إلى ظاهرة التكامل بينهما. ومن ذلك أن يسوق بعض

---

(١) جودت سعيد، فقدان التوازن الاجتماعي، ٣٥ – ٤٧.
(٢) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ٢٨.

الآيات المتعلقة ببعض ظواهر الطبيعة في ميدان الآفاق من عالم الشهادة مربوطة ببعض أصناف المخلوقات في عالم الغيب كعملية تسبيح الرعد والملائكة:

﴿هُوَ الَّذِي يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفاً وَطَمَعاً وَيُنْشِئُ السَّحابَ الثِّقالَ، وَيُسَبِّحُ الرَّعْدُ بِحَمْدِهِ وَالْمَلائِكَةُ مِنْ خِيفَتِهِ وَيُرْسِلُ الصَّواعِقَ فَيُصِيبُ بِها مَنْ يَشاءُ وَهُمْ يُجادِلُونَ فِي اللَّهِ وَهُوَ شَدِيدُ الْمِحالِ﴾ [الرعد: ١٣/١٢-١٣].

ويربط العرش – وهو من جنس الغيب – ببعض ظواهر الطبيعة أيضاً:

﴿اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّماواتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَها ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُسَمًّى يُدَبِّرُ الأَمْرَ يُفَصِّلُ الآياتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ﴾ [الرعد: ١٣/٢].

ويستدل على البعث بمقدمات مظاهر الإحياء للنبات في ميدان الآفاق من عالم الشهادة:

﴿...وَتَرَى الأَرْضَ هامِدَةً فَإِذا أَنْزَلْنا عَلَيْها الْماءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ، ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّهُ يُحْيِي الْمَوْتَى وَأَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ، وَأَنَّ السّاعَةَ آتِيَةٌ لا رَيْبَ فِيها وَأَنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ مَنْ فِي الْقُبُورِ﴾ [الحج: ٢٢/٥-٧].

وجميع أجزاء الوجود غيباً كان أم شهادة ينتظم في سلك الاستسلام لله تعالى:

﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَنْ فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ طَوْعاً وكَرْهاً وَظِلالُهُمْ بِالْغُدُوِّ وَالآصالِ﴾ [الرعد: ١٣/١٥]

﴿وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾ [الإسراء: ١٧/٤٤].

وأقسم الله تعالى على صدق الوحي بعالمي الغيب والشهادة مطلقاً:

﴿فَلا أُقْسِمُ بِما تُبْصِرُونَ، وَما لا تُبْصِرُونَ، إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ﴾ [الحاقة: ٦٩/٣٨-٤٠]

ولعلّ من أبرز مظاهر هذا التكامل بين عالم الغيب وعالم الشهادة أن أهم معطيات عالم الغيب وجود الله سبحانه وتعالى الواحد الأحد، خالق الدنيا والآخرة، وخالق الإنسان وواهبه الإرادة، وحريّة القرار، ومسؤولية الاستخلاف في عالم الشهادة، بما أوتي من معرفة وعقل[1].

إن مهمة الوحي في عالم الشهادة تتمثل في إمداد الإنسان بالعلم المتصل بعالم الغيب ليربط بينه وبين هذا الإنسان في عالم الشهادة، فينشأ تكامل الوحي مع العقل والكون، ويتمكن الإنسان من تحقيق غاية وجوده في عالم الشهادة. ولن يسترد العقل المسلم عافيته إلا أن يستعيد رؤيته الإسلامية الكاملة المبنية على التوحيد والوحدانية، ليتوحّد عالم الغيب مع عالم الشهادة، والوحي مع العقل والكون[2].

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن ظاهرة التكامل بين عالمي الغيب والشهادة تبرز في مظهرين:

الأول: وجود أدلة عالم الغيب في عالم الشهادة.

الثاني: بروز المخلوقات من عالم الغيب إلى عالم الشهادة، ثم تنتقل من عالم الشهادة إلى عالم الغيب بانتظام واضطراد. ومن الأمثلة على ذلك ظواهر الولادة والموت في عالم الإنسان[3].

وصفوة القول: إن مفهوم الغيب والشهادة في الإسلام ((هو المفهوم الذي يحدّد معنى الحياة والوجود، وغاية الحياة والوجود، وعلاقة ذلك بما وراء الحياة،

(١) عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، ١٤.

(٢) المرجع السابق، ١٥.

(٣) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٣٠.

وما وراء الوجود. مفهوم الغيب والشهادة هو الإطار الأشمل الذي يحدّد معنى العقل الإنساني، ودوره في الحياة الإنسانية وحدود هذا الدور ومجالاته»[1].

والتضمين التربوي الخاص بميدان الغيب والشهادة يتجسد في ارتكاز فلسفة التربية الإسلامية على اعتبار العلاقة بين ميداني المعرفة (الغيب والشهادة) علاقة عضوية تكاملية. بل إن الأمر يمتد في اتجاه تربوي أبعد ليجدّد العلاقة بين العلوم الدينية والعلوم التجريبية من خلال ما يلي:

١- ارتباط العلم بالعمل، بحيث يصبح العلم وسيلة، والعمل غاية -ويصبح من ثم- العلم بالدين أو بعلوم الإنسان يحقق هدفاً غائياً سامياً وهو عبودية الإنسان لله تعالى.

٢- التفريق المعرفي -وليس الوجودي- بين أمور العبادة وأمور السيادة والخلافة التجريبية. وبتعبير أكثر دقة: التمييز الموضوعي بين عالمي الغيب والشهادة.

٣- إن هدف الخلافة عند الإنسان كحقيقة وجود، وارتباطها بعلم الأسماء قد أدى إلى رفع النزاع بين الإيمان بالغيبيات والعلوم الدينية (الإنسانية) من زاوية أن تحقيق هدف الخلافة لا يتحقق إلا بعلوم الغيب وعلوم الدين.

٤- هناك تلازم بين حقيقة الخلافة لتحقيق العبودية، والعلم لتحقيق السيادة، بما يعني أن الدين والعلم مقوّمان ضروريان لتحقيق هدف الإنسان الوجودي، مما يمنع أي تعارض بينهما[2].

---

(١) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١١٠.

(٢) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي ١٦١ - ١٦٢.

الميدان الأول: الغيـب

التعريـف: سبقت الإشـارة إلى أن عـالم الغيـب يمثـل مـا وراء الـمحسوس إجمالاً، ولكن سعى بعض الباحثين لمحاولة وضع تعريفات جامعة ومنها:

– **عالم الغيب**: ((عالم ذو طبيعة عقلية معنوية متعالية عن المادة، ولذلك فإنه ليس بعالم قابل للشهود الإنسـاني، بـل يـدرك الإنسـان ثبوتـه وآثـاره فحسـب كالوجود الإلهي، ووجود الملائكة والجن، والجنة والنار، وغيرها من الموجودات الغيبية، والله تعالى وحده الذي يحيط علمه بعالمي الغيب والشهادة جميعاً))(١).

– **عالم الغيب**: ((عالم يختص به علم الله وحـده، يوحـي مايشـاء مـن أمـره على من يشاء من عباده، ويرسلهم بالرسالات إلى الأمـم هدايـة وتبصيراً لمعنـى وجودهم، وغاية هذا الوجود، وعلاقته ومآله))(٢).

– **عـالم الغيـب**: ((كـل أمـر غـائب عـن مجـال إدراكنـا الحسـي حسـب العادة))(٣).

ونجد أن صاحب هذا التعريف الأخير يعود ليقرر أن مناط عالم الغيب قـائم على عدم قدرتنا على مشاهدة ما غاب عن حواسـنا، وعليـه فـإن أمـوراً كـانت غيباً يوماً ما، ثم غدت مشاهدة لا تعدّ من عالم الغيب، بل من عالم الشهادة.

ومثـال ذلـك أمـر الجنّ، إذ لـو تمكـن البحـث العلمـي عـن طريـق التجربـة والاختبار، واستخدام بعض القوى الكونية – أن يتصل بالجنّ مثلاً اتصالاً عاديـاً لأصبح أمر الجن ضمن عالم الشهادة، والتـي كـانت فيمـا سـبق في إطـار عـالم الغيب الذي سبيله الوحيد الوحي. وكذلك الحال في مثل قدرة الأبحاث الجنينيـة التنبؤ بما في بطن الحامل من جنس المولود، فإن هذا لم يعد غيباً، بـل غـدا جـزءاً

(١) عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان، ٤٢.
(٢) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١١٠.
(٣) عبد الرحمن الميداني، العقيدة الإسلامية، ٢٨.

من عالم الشهادة[١]. وثـمة باحثون يجعلون مناط عالم الغيب قائماً على أساس انتماء كل كائن غير محسوس إلـيه، بحيث إن كـل مـا يـدرك الإحسـاس يعدّ مادياً. والمادي هو كل ما يتكـون مـن العنـاصر المادية التـي اسـتقرأها العلمـاء ورصدوها في الطبيعة والفضاء. ولذلك فإن عالم الغيب أو عوالم الغيب هي:

السماوات الست التي تعلو السماء الدنيا، والأرضون السـت، حيـث تكـون كل أرض وسـماء عالماً مستقلاً له مخلوقاته، وناموسه،وطبيعته، وقوانينه[٢].

والأمر الجدير بالتأكيد عليه في قضية عالم الغيب في المفهوم الإسـلامي عـدم إفادتـه لمعنـى الإيمـان مـن غيـر دليـل، كمـا هـو حـاصل في مفهـوم الميتافيزيقـا الغربية[٣]، إذ إن طبيعة العلاقة العضوية بين عـالمي الغيـب والشـهادة قـد أبـانت حقيقة أن وجود أدلة عالم الغيب متضمنة في عالم الشهادة.

في ضوء تلك التعريفات بوسعنا أن نقول: إن عالم الغيب هو جميع مالا قدرة للإنسان على الإحاطة بتفصيلاته، عن طريق الحواس، على نحو قاطع.

خصائص الغيب

لعلّ أهم خصيصة يمتاز بها عالم الغيب في القرآن الكريم أن علمه ملـك لله وحده، وقد دلّت النصوص القرآنية على ذلك في غـير مـا آيـة مـن كتـاب الله العزيز، ومنها:

﴿عالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهادَةِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ﴾ [الأنعام: ٦/٧٣].

ومن صفات عالم الغيب استغراق علمه للجزئيات والكليات معاً:

﴿عالِمِ الْغَيْبِ لا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقالُ ذَرَّةٍ فِي السَّماواتِ وَلا فِي الأَرْضِ وَلا أَصْغَرُ مِنْ ذَلِكَ وَلا أَكْبَرُ إِلاَّ فِي كِتابٍ مُبِينٍ﴾ [سبأ: ٣٤/٣].

(١) المرجع السابق، ٢٦ – ٢٧.

(٢) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم والتجريبي، ١٠٦ – ١٠٧.

(٣) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٢٥.

ويستفاد من ذلك أن الفلسفة التربوية الإسلامية في محور النظرة إلى علاقة الإنسان بالإله تتميز عن الفكر التربوي الغربي ذي الأصول اليونانية الإغريقية، التي يستند فيها تنزيه الإله إلى نفي انشغاله بالجزئيات، باعتبار ذلك نقصاً في كماله، الأمر الذي شل فاعلية الذات الإلهية في حياة البشر، وهو ما يناقض التصور القرآني تماماً.

ونفى أي علم للغيب لأحد من المخلوقات، مثبتاً ذلك لله - تعالى - وحده:

﴿قُلْ لا يَعْلَمُ مَنْ فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ الْغَيْبَ إِلاّ اللّهُ ﴾ [النمل: ٦٥/٢٧].

﴿وَعِنْدَهُ مَفاتِحُ الْغَيْبِ لا يَعْلَمُها إِلاّ هُوَ﴾ [الأنعام: ٥٩/٦].

وإذا كان هناك ثمة استثناء في موضوع الغيب فهو خاص بإطلاع من شاء الله من رسله عليه:

﴿وَما كانَ اللّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى الْغَيْبِ وَلَكِنَّ اللّهَ يَجْتَبِي مِنْ رُسُلِهِ مَنْ يَشاءُ﴾ [آل عمران: ١٧٩/٣].

﴿عالِمُ الْغَيْبِ فَلا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَداً، إِلاّ مَنِ ارْتَضَى مِنْ رَسُولٍ فَإِنَّهُ يَسْلُكُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ رَصَداً﴾ [الجن: ٧٢/٢٦-٢٧].

وهنا فإن التربية الإسلامية تعتمد الإله وحده عالِماً بميدان الغيب، ومحيطاً بجميع أسراره وتفصيلاته. والاستثناء المحدود خاص بمن يرتضيه الله من رسله. وبعد خاتم الأنبياء والرسل محمد -صلى الله عليه وسلم- فلا مجال لادعاء أو تزوّد بمعرفة غيبية على أي وجه.

الأخبار الغيبية

ومما يندرج في إطار عالم الغيب في القرآن أخبار السابقين اليقينية، كما هي الإشارة إلى ذلك في هذه الآية عن نوح - عليه السلام -:

﴿تِلْكَ مِنْ أَنْباءِ الْغَيْبِ نُوحِيها إِلَيْكَ ما كُنْتَ تَعْلَمُها أَنْتَ وَلا قَوْمُكَ مِنْ قَبْلِ هَذا فَاصْبِرْ إِنَّ الْعاقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [هود: ١١/٤٩].

وعن يوسف - عليه السلام-:

﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْباءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَما كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ وَهُمْ يَمْكُرُونَ﴾ [يوسف: ١٢/١٠٢].

والمحتوى الدراسي معني باعتماد أخبار القرآن وقصصه، وجعلها في أعلى مراتب الصحة رواية ودراية، وأساليب المنهج معنية بدورها في جعل أسلوب القصة أحد الأساليب المرعية عند تقديمها للمحتوى.

هل يُجزّأ الغيب؟

يذهب بعض الباحثين إلى تجزئة الغيب بوضعه في قسمين:

أحدهما: قسم قابل لأن يكون من عالم الشهادة إذا تهيأت للمخلوقات شروط مشاهدته.

الآخر: قسم غير قابل لأن يكون من عالم الشهادة لأنه مما استأثر الله - تعالى - بعلمه لنفسه(١).

ولعلّ دافع صاحب هذا التقسيم هو مفهومه لمعنى الغيب -وقد مرّ معنا - ثم تصوره لإمكان أن تكون هناك أشياء من عالم الغيب بالنسبة إلى الإنسان، لكنها قد تكون من عالم الشهادة بالنسبة إلى الجن أو الملائكة أو مخلوقات أخرى(٢). **بيد أن ثمة ملحوظتين على هذا التقسيم:**

الأولى: سبق أن تم تبني تعريف الغيب بما غاب عن الحواس على نحو قاطع، خروجاً من الوقوع في أمور ظنية تحسب من الغيب، وماهي من الغيب عند التحقيق في أمرها.

---

(١) عبد الرحمن الميداني، العقيدة الإسلامية، ٢٨.

(٢) المرجع السابق، ٢٨.

الثانية: إن الباحث صاحب هذا التقسيم يُدخِل مخلوقات غير الإنسان في مسألة المعرفة مع أن مدار بحثنا هنا هو المعرفة لدى الإنسان، لما يمتاز به عن سائر الكائنات، وعليه فإن هذا التقسيم غير ذي موضوع بالنسبة إلى هذه الدراسة على الأقل. ويبقى التأكيد على وحدة عالم الغيب وكليته، وعدم تجزئته على تلك الصورة، فالغيب وإن تعددت أنواعه، و تشعبت مظاهره، فإن هذا التنوع وذلك التشعب يدور في إطار المفهوم الكلّي للغيب، ليس أكثر.

أدوات معرفة الغيب

وإذا كان معنى الغيب: كل ما غاب عن الحواس على نحو قاطع، فهل يعني ذلك أن أدوات المعرفة الحسية والعقلية مما لا مجال لها في ميدان الغيب؟. والجواب يتطلب قدراً من التفصيل.

وهنا يحسن التأكيد على أنه من المتعذر على أيّ من الحس أو العقل الحصول على معرفة ما إلا عن طريقهما معاً - إلا إذا استثنينا قوانين العقل الأولية التي سيرد التفصيل فيها في المقام المناسب من هذه الدراسة - وعلى هذا نتفهم كيف أن حجم العلاقة بين عالم الغيب وعالم الشهادة يشير إلى إمكان أن تستخدم كل من أداتي الحس والعقل فيهما معاً. فمنهج المعرفة في عالم الغيب ينطلق من مدركات حسية متجاوزاً الإطار المادي المحدود، ليتفاعل مع المبادئ الأولية للعقل، فيتمكن من إدراك قضايا الغيب الكبرى من ألوهية وربوبية وأسماء وصفات ونبوة على نحو من المعرفة العلمية[1]، المستندة إلى نصوص الوحي. وكذلك العقل فإن بإمكان النظر العقلي معرفة بعض الكليات العقدية كوجود الله تعالى - من حيث مبدأ التسليم - ومعرفة النبوة، بوصفها طريقاً للمعرفة الغيبية [2]. ولكن أياً من الحس أو العقل لا يقوى على أن يصل إلى معرفة

(١) عبد الرحمن الزنيدي، مرجع سابق، ٥٠٣.

(٢) راجع الكردي، مرجع سابق، ٦٤٩ - ٦٥٠.

تفصيلية عن عالم الغيب، لأن طريق ذلك هو الوحي فحسب، وسواء حاول أي منهما أن يستقل بذاته في هذه المعرفة، أم تكاملاً معاً فإن النتيجة في عدم الوصول إلى شيء من المعرفة التفصيلية واحدة.

وقديماً انزلق بعض الفلاسفة الإسلاميين حينما ركنوا إلى عقولهم في ميدان عالم الغيب فراموا معرفة عقلية هي في الأساس من مهام الوحي، فوقعوا في استنتاجات كليّة خاطئة، من مثل إنكار المعاد الجسماني، وعلم الله بالكليات دون الجزئيات، والقول بقدم العالم وأزليته[١]. وعلى الرغم من خطأ هذه الأفكار وخطورتها معاً فإنها لا تستحق كلّ ذلك التشنيع الذي أوصله الغزالي حدّ وجوب الكفر فيها[٢].

إن القول بإنكار المعاد الجسماني - على سبيل المثال - لا يعني إنكاراً لحقيقة المعاد، فالتكفير لا يكون إلا للمنكر الجاحد. أما المتأول للكيفية التفصيلية لحقيقة المعاد، فلا يصل به الحدّ مبلغ الكفر، إذ هو مقرّ بحقيقة المسألة وجوهرها. وقد قامت إحدى الباحثات بتتبع رأي ابن سينا -على سبيل المثال- في هذه المسألة من خلال رسالته المسماة (بالأضحوية) أو (رسالة المعاد)، فأثبتت بالقطع أن ابن سينا يعترف بالمعاد من حيث الأصل بما لا مجال للشك فيه، كما أنه يقرّ بالمعاد الجسماني حسب نصوص الوحي، إلا أن ضعف العقل عن إدراك حقيقة المعاد الجسماني جعل سبيله القدرة على معرفة المعاد الروحاني فحسب [٣]. وخلصت في نهاية مناقشتها لهذه المسألة إلى القول: «من هنا فلا مجال للحديث عن تكفير الفلاسفة -كما فعل الغزالي- فالقضية من أساسها لا ينكرها الفلاسفة لأنها أصل من أصول العقيدة، لكن كان الاختلاف في تصوّر وتعقل كيفية وقوعها. فإذا كان العقل الإنساني المحدود لا يستطيع أن يعقل فعلاً من

(١) عرفان عبد الحميد، الفلسفة الإسلامية: دراسة ونقد، ٧١ - ٧٢.
(٢) الغزالي، المنقذ من الضلال، ٢٨.
(٣) فاطمة إسماعيل، القرآن والنظر العقلي، ٢١٢ - ٢٢٠.

أفعال الذات الإلهية، إلا أن هذا التشوق من النفس والبحث عن الاطمئنان النفسي قد مرّ بنبي الله إبراهيم، عليه السلام، عندما طلب من ربه أن يريه كيف يحيي الموتى:

﴿وَإِذْ قالَ إِبْراهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي﴾ [البقرة: ٢/٢٦٠][(١)]).

وحقاً فإن إبراهيم لم يشك في وجود ربّه، بل بمعرفة كيفية خفية من كيفيات أفعاله، لأنه إنما سأل ربه عن تلك الكيفية لكمال يقينه بمعرفة ذات الله وأنه واهب المعارف[(٢)].

وهذا يؤكد ما سلفت الإشارة إليه من توجيه القرآن للتربية على التساؤل، وعدم الاقتصار على التلقين وحده. ولولا خشية الاستطراد هنا فيما ليس بمقام تفصيل لأوردت خلافات تفصيلية مماثلة وقع فيها بعض العلماء المنتمين إلى السلف، والمخالفين لمنهج التفلسف، كالقول بفناء النار[(٣)]، رغم أن القول ببقائهما خالدتين هو قول جمهور الأئمة من السلف والخلف، ومع هذا فلم يعامل هؤلاء القائلون بالفناء على أنهم منكرون للنار[(٤)].

وبعد هذا الاستطراد الذي فرضه المقام أعود فأقول: إن الإسلام حين ينأى بالعقل عن الدخول في تفصيلات الغيب، والجري وراء قضاياه لم يزد عن أن صانه من التبديد وراء مشكلات لن يصل فيها إلى حكم، أو ينتهي منها إلى رأي سديد[(٥)].

---

(١) المرجع السابق، ٢٢٠.

(٢) محمد بن إبراهيم الوزير، ترجيح أساليب القرآن على أساليب اليونان، ٩٦.

(٣) ذلك قول ابن القيم وابن تيمية. وانظر حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح لابن القيم، ٢٥٢ – ٢٧٧، ورفع الأستار لإبطال أدلة القائلين بفناء النار لابن الأمير الصنعاني.

(٤) ابن أبي العز الحنفي، شرح العقيدة الطحاوية، ٤٢٤.

(٥) عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ١٩٦.

وإذا كان ذلك شأن العقل مع الغيب، فإنه بالنسبة إلى الحسّ أشد تأكيداً، حيث إن ضعفه عن إدراك تلك المسائل التفصيلية من الغيب يتحلى فيما يعرف بخداع الحواس الذي سيرد تفصيله في المقام المناسب من هذه الدراسة بإذن الله- تعالى-. ولكن هذا لا يتصدم بحقائق العلم وضوابطه. فثمة تقرير لدى العلماء مؤداه أن ليس كل مالا تراه العين، أو يلمسه الحسّ محكوماً عليه بالانعدام. ولم يسبق لأي من العلماء أن زعم أن سبيل العلم محصورة في أي من الحواس، حيث إن لدى العلماء تقسيمات للمعرفة يجعل جزءاً منها حسياً، وجزءاً غير حسي. ولولا ذلك لما كان ثمة معنى للدراسات التاريخية والتنبؤات المستقبلية[1]. وهو ما يشير -من ناحية أخرى- إلى **عملية تنظيم المعرفة وترتيبها منطقياً.**

وبالنسبة إلى القرآن الكريم فإن كمّاً هائلاً من المخلوقات غير المحسوسة يسجلها القرآن كالملائكة التي تدَخّلت لنصر المسلمين الثابتين في معركة حنين:

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جاءَتْكُمْ جُنُودٌ فَأَرْسَلْنا عَلَيْهِمْ رِيحاً وَجُنُوداً لَمْ تَرَوْها وَكانَ اللَّهُ بِما تَعْمَلُونَ بَصِيراً﴾ [الأحزاب: ٩/٣٣].

كما أن معرفة الكيفية التي ابتدأ بها خلق ميداني الأفاق والأنفس مما لا يدخل في نطاق المعرفة الحسية:

﴿ما أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَلا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ﴾ [الكهف: ٥١/١٨].

وهؤلاء أبناء يعقوب -عليه السلام- يعلنون عجزهم عن حفظ الغيب لأنه من اختصاص الله وحده، وأنى لهم أن يطّلعوا بحواسهم على ذلك:

﴿وَما شَهِدْنا إِلاّ بِما عَلِمْنا وَما كُنّا لِلْغَيْبِ حافِظِينَ﴾ [يوسف: ٨١/١٢].

وإذا تقرر ذلك تقرر تبعاً له أن مصدر المعرفة الوحيد في قضايا الغيب إنما هو الخبر اليقيني متمثلاً في الوحي، وهو ما ينعكس تلقائياً على التربية الإسلامية-

(١) المرجع السابق، ١٩٧.

في جانبها المعرفي– إذ ترتكز على الوحي المعصوم مصدراً وطريقة لها، في التعامل مع ميدان الغيب: ﴿قُلْ إِنَّما أُنذِرُكُمْ بِالْوَحْيِ﴾ [الأنبياء: ٢١/٤٥]، ﴿ما كُنْتَ تَدْرِي ما الْكِتابُ وَلا الإِيمانُ وَلَكِنْ جَعَلْناهُ نُوراً نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشاءُ مِنْ عِبادِنا﴾ [الشورى: ٤٢/٥٢]. ولا معنى يبقى بعد ذلك لمعترض يرى أن في اعتماد التربية الإسلامية على الوحي ما يزرع في عقول الناشئة منطقين متعارضين: منطق علمي، ومنطق غيبي ((فنحن في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجي والجيولوجي والرياضيات علميون، ننهج نهج العلم الطبيعي في معالجته قضايا الكون والإنسان فإذا تحوّلنا إلى دروس اللغة والتاريخ والاجتماع، بدأنا نتكلم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم. لسان يطغى عليه الميل الواضح إلى تعجيز العقل، وتوهين المنطق العلمي، وإرجاع أمور الحياة والإنسان إلى الغيب، وطبع عقول الناشئة بالانبهار بظواهر الطبيعة بدلاً من ربط هذه الظواهر بعللها الطبيعية، ونظام عملها، والسنن الضابطة لها. وعندما يلتقي هذان التياران في عقل المتعلّم ينجم عن التقائهما حال من التمزق الفكري، لشدة ما بين طبيعتهما من التناقض والتضاد))(١).

إن الكاتب إذن يذهب إلى تنحية الوحي – بدعوى أنه غيب – في دراساتنا الإنسانية والاجتماعية، ويدعو إلى إحلال المنطق المادي، وهو ما يطلق عليه (العلمي)، وإلا فسنغدوا غيبيين نصيّين، وكأنه يعيرنا بالوحي ونصوصه ! وليس هذا تجنّياً منا على الكاتب ولكن حديثه هنا جاء متساوقاً مع اتجاهه الفكري العام.وهنا إن كان ثمة ما يقال تعليقاً على ذلك فإنه العزاء لمثقفين مسلمين لا يرون المخرج من الأزمة الفكرية والتربوية المعاصرة إلا بسيطرة عقلية الآخر ونفسيته على تفكيرهم ومسلكهم، بحيث يقعون في شرك الاستلاب الحضاري من حيث يدرون أولا يدرون، إذ بارقة الأمل الوحيدة –عندهم– هي إحلال

(١) محمد جواد رضا، التيار الوظيفي، ٧٠٩ – ٧١٠.

الآخر بمشكلاته ما يتفق منها ومشكلاتنا وما يختلف في مواقعنا. فالنص القرآني -مثلاً- غيب شأنه في ذلك شأن النصوص المقدسة في الغرب، التي لم يحصل التنوير والتقدم إلا حين رفضها رجال العلم هناك. وعلماء الدين عندنا هم بالضرورة (رجال دين) لا يختلف حالهم عن القسس والباباوات في أوروبا والغرب بعامة، يخادعون ويزيّفون ويدّعون قداسة لهم ولكتبهم المحرفة.

ونحن إن مضينا في تدريس الناشئة العلم والإيمان معاً فإن ذلك سيشطر المتعلم نصفين، وسيتيح (لرجال الدين) استغلال ذلك الوضع للاكتفاء بالانبهار بظواهر الطبيعة، ولا تتعدى ذلك إلى دراسة العِلل والسنن الضابطة لها.. (هكذا). والسؤال المفترض هنا: أوَ في كتاب الله تعالى -القرآن الكريم - الموجه لعلماء الطبيعة بمختلف تخصصاتهم – دون ذكر لعلماء الدين هنا- ما يوهن عقول الناشئة، ويمزق فكرهم حقاً؟ تأمل قول الحق سبحانه:

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَخْرَجْنا بِهِ ثَمَراتٍ مُخْتَلِفاً أَلْوانُها وَمِنَ الْجِبالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُها وَغَرابِيبُ سُودٌ، وَمِنَ النّاسِ وَالدَّوابِّ وَالأَنْعامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ كَذَلِكَ إِنَّما يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبادِهِ الْعُلَماءُ...﴾ [فاطر: ٣٥/٢٧-٢٨].

ولنا أن نتساءل: هل في الدعوة إلى عظمة الله – تعالى - وبديع صنعه من خلال آياته المبثوثة في الكون ما يتعارض ودراسة السنن والعلل وتنمية الاتجاه العلمي وليس المادي الملحد؟.

إن هذا الاستلاب حقاً أوقع الكاتب في إغفال بديهية حضارية عبّر عنها أحد الباحثين بقوله: «لعل أهم ظاهرة في الحضارة الإسلامية أن تقدمها المادي لم ينته إلى الإلحاد والتفلت من سلطان الدين والقيم الأخلاقية والتمرّد على الله – تعالى – بل كانت منضبطة في إطار الدين حتى وهي في أوجها. ويرجع ذلك

إلى عدم التناقض بين العلم والإسلام من ناحية، كما يرجع إلى التصوّر الكامل الذي يقدّمه الإسلام للكون والحياة والإنسان عندما يجعل ما في السماوات والأرض مسخراً للإنسان من ناحية أخرى))[1].

مبادئ الغيب

في ضوء ما سبق لعله أضحى من الممكن تحديد نمط العلاقة التي قطباها الإنسان مورد المعرفة أو متلقيها، وعالم الغيب أي الموضوع المعروف هاهنا، فيما يمكن تسميته بمباديء عالم الغيب ومعطياته بالنسبة للإنسان.

وقد سعى أحد الباحثين لمحاولة تحديد مبادئ عالم الغيب بما يمكن تلخيصه على النحو التالي:

١– الوجود ذو غاية خيّرة:

﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّما خَلَقْناكُمْ عَبَثاً وَأَنَّكُمْ إِلَيْنا لا تُرْجَعُونَ﴾ [المؤمنون: ٢٣/١١٥].

وهذا يحدّد الهدف العام من الوجود في صورة هذا الهدف الغائي.

٢– علاقات الوجود الكلية غير الخاضعة لإرادة الإنسان فيما وراء طاقته الإنسانية.

٣– وجود الله تعالى يمثل أهم معطى في عالم الغيب بالنسبة إلى الإنسان. **وعلى هذا الأساس فإن التربية الإسلامية تهدف إلى إخراج الإنسان الموحّد.**

٤– الدار الآخرة تمثل محصلة حسابية وجزائية نهائية لما قدمه الإنسان في الدنيا. **وفي هذا تربية على الرقابة الذاتية للفرد.**

٥– الدنيا دار عمل وإصلاح. **ومن هذا المنطلق فإن علاقة الإنسان بالدنيا علاقة ابتلاء واختبار.**

(١) أكرم ضياء العمري، دور التعليم الإسلامي في حضارتنا، ٢٣.

٦- الإرادة الإنسانية. وفق علم الله أمر، وقد أوكل إليها القيام بمهام الخلافة.

وأداء الخلافة يتطلب شرائط مهارية، يجب أن يسعى المنهج بجميع عناصره لبلورتها.

٧- الهداية والضلالة في حياة الإنسان مصير فردي يسبق في علم الله، حين وهب الإنسان حرية الاختيار. **ولذلك فلا معنى للتربية على التواكل والجبرية ومظاهر العجز كافة.**

٨-خلق الله الإنسان ووهبه العقل والعلم، وكرّمه بمركز الخلافة في الأرض، وجعل من العلم وحرية الإرادة عاملاً مميزاً له على سائر الكائنات، حيث يقوم بمسؤوليته، ولكنه إن ضلّ وفسد تردى إلى أسفل سافلين.

وتتضمن هذه الإرادة حُرية المتعلم، واستقلالية قراره في اختيار التخصص المناسب لقدراته وطاقاته الإبداعية الكفيلة بانطلاقه نحو جملة الأنشطة والتفاعلات التي يجد نفسه فيها راغباً متفاعلاً مبدعاً.

٩- الكون والكائنات مفطورة على سنن وقوانين وأسباب، وحتى تتحقق الغايات لابد من تحقيق الأفعال والأعمال ليرتبط السبب بالمسبب، وتكون الأمور كما أرادها لها خالقها.

وفي هذا شحذ لعقلية المتعلّم، وتنظيم منطقي لمعارفه، وتربية له على النظام والانضباط في الفكر والسلوك.

١٠- بعد بذل الأسباب تعفى مسؤولية الإنسان، فيتوكل على الله، صاحب الأمر، وعالم الغيب، ومسيّر الكون إيماناً وثقة بحكمته. **وهذا يقضي على التعارض الموهوم بين التوكل وبذل السبب.**

١١- الوحي هو المصدر الذي يمدّ الإنسان والمعرفة الإنسانية بحاجاتها من العلم بشؤون الغيب وعلاقاته وغاياته الكليّة، وعلاقة الإنسان بهذه الكليّات والغايات. **ولذلك فإن التربية الإسلامية تعتمد الوحي مصدراً وطريقة وحيدة للبحث في عالم الغيب.**

١٢- العقل والوحي - وفق ما سبق - يتكاملان لتحقيق موقع الإنسان في عالم الشهادة، وتمكين وجوده، وسعيه إلى تحقيق الغاية منهما في عالم الشهادة. **وعلى هذا الأساس يتم تصميم المنهج بعيداً عن الثنائيات العقيمة.**

١٣- في الإطار الإسلامي الأشمل المبني على حقيقة التوحيد والوحدانية يتكامل عالم الغيب وعالم الشهادة، والوحي والعقل والكون، والإيمان والعمل، والتوكل والسعي، وتتكامل عقيدة القضاء والقدر،والثقة بالكليّات الربانية،والأوامر الإلهية مع جدّية السعي لفهم السنن، والعلم بالفطرة والأسباب، وطلبها والحرص عليها[1]. **وبذلك تتحقق منظومة التربية الإسلامية المتكاملة. وتمثل هذه المبادئ جميعها مرتكزات هامة لفلسفة التربية الإسلامية في طبيعة النظرة إلى الإنسان والكون والحياة.**

وإذا كانت هذه المبادئ قد جسّدت نمط العلاقة بين الإنسان وهو من عالم الشهادة مع الغيب ومعطياته الإنسانية على نحو يجعل من هدف هذه العلاقة تحقيق معاني التسخير والاستخلاف؛ فإن ذلك يرجع إلى أصل الإنسان الذي ينتمي بجسده إلى عالم الشهادة، غير أنه ينتمي بروحه ونفسه إلى عالم الغيب:

﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ، ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِنْ سُلالَةٍ مِنْ ماءٍ مَهِينٍ، ثُمَّ سَوّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ﴾ [السجدة: ٣٢/٧-٩][2].

---

(١) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١١٠ - ١١٦. (يلاحظ أن تطعيم تلك المبادئ بالتضمينات التربوية المشار إليها بخط سميك موضوع تحته خط من عمل صاحب هذه الدراسة).

(٢) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٠٧.

وقد عبّر أحد الباحثين عن هذه العلاقة بوصفها «علاقة خيّرة بناءة تهدف إلى إقامة الحق والعدل في الحياة الإنسانية، و إعمار الأرض، وصيانة الكائنات والأرض من الفساد:

﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً ﴾ [الملك: ٦٧/٢].

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ﴾ [النحل: ١٦/٩٠]»[١].

الميدان الآخر: الشهادة

إذا كان عالم الغيب ميداناً للمعرفة الغيبية؛ فإن عالم الشهادة ميدان للمعرفة المشاهدة والتي يمكن تعقّلها بالتعاون مع الحواس. ولأن الكون هو ميدان عالم الشهادة ذاته فإن مذهبية الإسلام تقوم في نظرتها إليه على أساس التكامل والتوازن، لأنها قائمة في الأساس على مواجهته والتعامل معه بحسبانه ميداناً للإنجازات العظيمة، عن طريق تسخير القوانين المودعة فيه، من خلال عقلانية حاسمة قائمة على أساس السببية والتوافقية و التعامل المباشر مع أجزائه. ولهذا فلا مجال فيه للغيبية ولا للتأمل الاستغراقي الغنُوصي[٢].

التعريف

يمكن أن يعرّف عالم الشهادة بأنه: «كل أمر نستطيع أن نتوصل إلى شهوده بالوسائل الحسية فينا حسب العادة»[٣].

---

(١) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١١٠.

(٢) محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، ١١٨. والغنوصية (Gnosticism): مذهب تلفيقي يجمع بين الفلسفة والدين على أساس فكرة الصدور، ومزج المعارف بعضها. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٣٣. وانظر: المعجم الفلسفي لمراد وهبة، ٢٩٨، ومعجم المصطلحات العربية لمجدي وهبة وكامل المهندس، ٢٦٧.

(٣) الميداني، العقيدة الإسلامية، ٢٨.

ويعرفه آخر بـ ((هذا الوجود المادي الواقع تحت الإدراك الحسي للإنسان، أو الذي يمكن أن يقع تحته. ومن خصائصه أنه معقول الذات قابل للوجود الإنساني، إذا توفرت أسباب الشهود))(١).

إن هذين التعريفين يتفقان من حيث المضمون على طبيعة عالم الشهادة وخصائصه وأداة البحث فيه.

فطبيعة هذا العالم هو الكون المحسوس، وخصيصته إمكان تعقله، وأداة البحث فيه هي الحسّ، وإن كان العقل أداة عاملة فيه لكنها تتبع الحواس، باعتبار هذه الحواس منافذ إدراكية للعقل. وفي كلا الحالين لا يمكن الاستقلال بأي من الأداتين، فثمة مصدرية الوحي وطريقته الذي يعمل على توجيه مسار البحث في ميدان الشهادة.

والمضمون التربوي لميدان الشهادة من هذه الزاوية متوجِّه نحو جعل الفعل المعرفي للمتعلم لا يخرج عن إطار الكون المحسوس، بحيث يتمكن من التعامل معه بأدوات حسية بالدرجة الأساس، ثم إعمال قوى العقل فيه بهدف استثماره لتحقيق هدف الاستخلاف، ولكن دون أن يتعارض ذلك وتوجيهات الوحي، بل هو المسنِدُ لكل من الحس والعقل.

أقسام الشهادة

إن هذا الكون المشهود لايستقل بذاته في تكوين عالم الشهادة، بل ثمة قسمان فرعيان فيه، ألا وهما: **ميدان الآفاق**، و**ميدان الأنفس**، إذ هما مشهودان، أو يقعان تحت إدراك الأداة الحسية. وصدق الله إذ يقول: ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ**﴾ [فصلت: ٤١/٥٣].

(١) الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ٤٢.

والحق أن هذا التقسيم ليس خاصاً بالمسلمين وحدهم، فقد سار عليه فلاسفة اليونان كذلك حيث بدؤوا بالكون، الذي هو أول ما يقع عليه بصر الإنسان. أما الإنسان فمحور التفلسف عند سقراط.

وكانت قضية الألوهية هي ثالثة قضايا التفلسف التي اكتملت في فلسفة أفلاطون وأرسطو(١) وهذا الذي يسميه الفلاسفة عالم الطبيعة، الذي يضم الشجر والورود والصحاري والمجرات والنجوم، وكذا كل ما يراه الإنسان أو يشمه أو يحسه عموماً هو ما يسميه القرآن عالم الشهادة (٢).

وعلى هذا فإن ميدان الشهادة – من الناحية التربوية – يرتكز في فلسفته على الاهتمام بطاقات المتعلم، وتوجيهها في كلا الميدانين، باعتبارهما معاً الشطر الآخر المكمل لميدان الغيب.

العلاقة بينهما

ونحن نلمس أن ثمة علاقة جدلية قائمة بين ميداني الآفاق والأنفس من خلال جملة من النصوص القرآنية، ومنها: ﴿مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُداً﴾ [الكهف: ١٨/٥١]

﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى وَإِنَّ كَثِيراً مِنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ [الروم: ٣٠/٨]

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾ [الروم: ٣٠/٢٢]

(١) حمدي زقزوق، الدين والفلسفة، ١٧.
(٢) مرتضى المطهري، معرفة القرآن، ١٧٣ – ١٧٤.

﴿وَفِي الأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ، وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾
[الذاريات: ٥١/٢٠ – ٢١].

﴿إِنَّ فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ لَآياتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ، وَفِي خَلْقِكُمْ وَما يَبُثُّ مِنْ دابَّةٍ آياتٌ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ، وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ وَما أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّماءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِها وَتَصْرِيفِ الرِّياحِ آياتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ، تِلْكَ آياتُ اللَّهِ نَتْلُوها عَلَيْكَ بِالْحَقِّ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَ اللَّهِ وَآياتِهِ يُؤْمِنُونَ﴾
[الجاثية: ٤٥/٣– ٦].

إن فحوى تلك الآيات يشير إلى ميدان عالم الشهادة بقسميه الآفاق والأنفس. الآفاق تلك التي تتناول ظواهر الكون ومخلوقاته وطاقاته وقوانينه، والأنفس تلك التي تتناول الإنسان بمختلف عناصره ومظاهره. وتتجلى مظاهر العلاقة الجدلية بينهما في هذا التلازم المشير إلى الإبداع في الخلق، دليل وجود الخالق البديع سبحانه.

((إن القرآن الكريم يرينا الترابط والتفاعل بين الظاهرات الطبيعية المختلفة، وبينها كلها وبين الإنسان. فالسحاب يؤدي إلى المطر، والمطر ينبت الزرع والشجر، وهذا يغذي الحيوان والإنسان. والإنسان يسخر الكثير من المخلوقات. فعليه أن يرى علاقة ذلك بخالق الكون ومسيّره))[1].

وهذا يدل بالتأكيد على أن فلسفة التربية الإسلامية فلسفة مؤمنة توحيدية، تقوم على المواءمة بين العلم والدّين، أو التوحيد والكون، من غير حدوث تناقض، أو نشوء اضطراب. ومن هنا تميّزت التربية الإسلامية باعتمادها عناصر التقوى والورع والإيمان مقومات رئيسة لأي مناهج

(١) محمد فاضل الجمالي، نحو توحيد الفكر التربوي، ٩٠ – ٩١، وتربية الإنسان الجديد، ١١٩ – ١٢٠.

تدريس. ويصير محك المنهج الناجح مدى قرب المتعلم من الفهم الصحيح، لعظمة الله وقدرته، ومدى قربه كذلك من الخالق – جل وعلا –[1].

والحديث عن ميدان الآفاق والأنفس يقتضي قدراً من البسط التفصيلي لكل منهما، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الآفاق

حين يطالبنا القرآن الكريم بالسير في الأرض لننظر في آيات الله المودعة في الآفاق والأنفس فإن ذلك لا يعني أن القرآن الكريم يطالبنا بجعل مكان هذه الآيات في القرآن ذاته، وإنما مصدر الأمر بهذه الآيات هو القرآن الكريم، أما مكان طلبها وميدانها فالكون[2].

ويزخر القرآن الكريم بجملة من الآيات التي تصف بعضاً من مظاهر الكون الناطقة باسم الخالق البديع،بيد أن التوصل إلى هذه الحقيقة الكلية يستلزم إعمالاً لقوى العقل العليا من تعقل وتفكر، وقدرة عميقة على الفهم لأمر التسخير فيها، وليس بجرد نظر عابر، أو إحساس كإحساس الحيوان.

وهذا مما يندرج في إطار الأهداف المعرفية للمنهج، كما يتضح ذلك من خلال هاتين الآيتين:

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِما يَنْفَعُ النّاسَ وَما أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّماءِ مِنْ ماءٍ فَأَحْيا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِها وَبَثَّ فِيها مِنْ كُلِّ دابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّياحِ وَالسَّحابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّماءِ وَالأَرْضِ لآياتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٦٤].

---

(١) سيد سجاد، وسيد علي أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٥٥.

(٢) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ١٧٠.

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ لآياتٍ لأُولِي الأَلْبابِ، الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِياماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالأَرْضِ رَبَّنا ما خَلَقْتَ هَذا باطِلاً سُبْحانَكَ فَقِنا عَذابَ النَّارِ﴾ [آل عمران: ٣/١٩٠ – ١٩١].

وهذا بحدّ ذاته يجسِّد الدعوة إلى تحقيق أهداف معرفية ووجدانية للمنهج المنشود. كما أنها تشير إلى أهمية عملية التفكير بوصفها قضية جوهرية تعني أن تسخير الكون يعني الموقف الإيجابي في التعامل معه دراسة ونظراً عقلياً وحسياً يوصلان إلى معرفة خالقه، والاستفادة مما فيه بما يعود على البشرية بالخير[1]. وبالتعبير التربوي فإنه يحقق الفلسفة الإيمانية للتربية.

إن الكون بالنسبة إلى المسلم أشبه بـ ((كتاب مملوء بالمعارف، وما عليه إلاّ أن يفتح صفحاته، ويتأمل بما منحه الله إياه من عقل أودعه الله في هذه الصفحات من بدائع صنعه، ودقة نظامه، وأسرار حكمته، وعظيم آياته، وفيما أرساه الله من قوانين وسنن يسير وفقها كل شيء في هذا الكون، وتدل بدقتها واضطرارها على وجود الخالق العليم الحكيم الكامل الإرادة والقدرة، سبحانه – جل وعلا))[2].

إن تحقيق معارف هذا الكون تمثل أهدافاً لمنهج التربية الإسلامية، وإن تلك القوانين والسنن تمثل عناصر هامة في محتوى ذلك المنهج.

وفي دعوة القرآن الكريم إلى النظر في آيات الله في السماوات والأرض إشارة واضحة إلى أن الكون محراب للفكر، وكتاب للمعرفة، ودليل على وحدة التدبير والنظام. ولذلك فإن السير مع دعوة القرآن هذه تجعل القلب لا ينفتح إلا لبعض حقائق الوجود، فيحس بأنه أمام تناسق مطلق، وجمال معجز، وتدبير محيّر[3].

(١) حمدي زقزوق، الدين والفلسفة، ١٧.
(٢) عمر الشيباني، قضايا الإنسان، ١٤٧.
(٣) محمد شديد، منهج القرآن في التربية، ٧٦ – ٧٧.

وتربوياً فإن هذا المعنى يتضمن اعتماد ميدان الآفاق مصدراً أساسياً من مصادر المحتوى المعرفي من حيث تزويده بالمعارف الكونية المشتملة على القوانين والنظريات المنبثقة من عناصر الطبيعة.

إن آيات الآفاق ذات الصلة بالفلك وحركة الليل والنهار، والشمس والقمر قائمة وفق مفهوم وظيفي، محدّد الأدوار، مرسوم التخصصات لكل أجزاء هذا الكون، ولكنها في كل هذه الأجزاء، وفي جميع تلك الحركات تسعى لتوكيد حقيقة الانسجام بينها وبين خالقها سبحانه.

وهذا يلبّي عنصراً آخر مهماً من عناصر المحتوى الدراسي وهو وظيفية المحتوى، إذ إن المحتوى المنشود ليس مجرّد كمّ معرفي خالٍ من الأهداف الوظيفية، بل هو محتوى عملي، ذو مردود إيجابي فعّال، على صعيد الواقع التربوي والاجتماعي العام. كما نلمس ذلك في هاتين الآيتين – على سبيل المثال-:

﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِياءً وَالْقَمَرَ نُوراً وَقَدَّرَهُ مَنازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسابَ ما خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلاَّ بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الآياتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [يونس: ١٠/٥].

﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهارَ مُبْصِراً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ [يونس: ١٠/٦٧].

إن هذا الانسجام بين عناصر الخلق وبارئها الخالق – سبحانه – يأخذ بالعقول للإفادة من تلك العناصر كلّها، وذلك لتحقيق عملية التسخير المهيئة للإنسان(الشق الآخر المكوّن لعالم الشهادة) وذلك إن كان في عناصر الخلق العلوية فإنه في الأرض أيضاً، كما في مثل هذه الآيات:

﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ ما فِي الأَرْضِ جَمِيعاً ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّماءِ فَسَوّاهُنَّ سَبْعَ سَماواتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢/٢٩]

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ ما فِي الأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّماءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الأَرْضِ إِلاَّ بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُوفٌ رَحِيمٌ﴾ [الحج: ٢٢/٦٥].

﴿وَاللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَحْيا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِها إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ [النحل: ١٦/٦٥].

وهذا يؤكد حقيقة الفلسفة المؤمنة التي تقوم عليها التربية الإسلامية في نظريتها المعرفية.

من أهداف آيات الآفاق

أما الهدف الغائي من وراء ذلك كله فالوصول إلى الحقيقة القرآنية:

﴿...حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ [فصلت: ٤١/٥٣].

ومعرفة آياته:

﴿وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سَيُرِيكُمْ آياتِهِ فَتَعْرِفُونَها﴾ [النمل: ٢٧/٩٣].

ويندرج هذا في إطار الأهداف العامة لنظرية المعرفة في القرآن ومضامينها التربوية.

وأما الأهداف الفرعية فحسبنا هنا الإشارة إلى أن القرآن إذ يهتم بآيات الآفاق المتعلقة بإعمال قوى العقل مثلاً- فإنه يدعو الإنسان بوضوح إلى التعلّم عن طريق ملاحظته للأشياء، وتجربته العملية في الحياة، وعن طريق التفاعل مع الكون، ومافيه من المخلوقات والأحداث وذلك بمختلف الطرائق الحسية أو العقلية[1]. كما أنه يعدّ مثل هذا المنحى مدخلاً من المداخل الهادفة إلى

(١) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٦٤ - ١٦٥.

تأكيد الإيمان أو تنميته أو إيقاظه من خلال متابعة متدبرة للموجودات المادية في هذا الكون[1].

وهذا يمثل هدفاً أساسياً من أهداف المعرفة الكونية وفق النظرة القرآنية، بالإضافة إلى الأهداف الجمالية النفعية.

سمة آيات الآفاق

ومن أبرز السمات الملاحظة في آيات الآفاق عدم العناية بالدخول في تفاصيل أجزاء هذا الكون، ولئن بدا أنه اقترب من البحث في التفاصيل والدقائق، فإنه سرعان مايرجع إلى تقرير التناسق، ودقة النظام، والحكمة في تدبير أجزائه وتكوينها، أو وصف المظاهر الخاضعة للحس، أو الربط بينها وبين أسباب حياة الإنسان. وهكذا فإن القرآن الكريم يقول على سبيل المثال:

﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر: ٤٩/٥٤].

﴿وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ عِنْدَنَا خَزائِنُهُ وَما نُنَزِّلُهُ إِلاَّ بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ﴾ [الحجر: ٢١/١٥].

﴿قالَ رَبُّنا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾ [طه: ٥٠/٢٠].

وقد يصف أو يحلل -على سبيل الإشارة- فيقول: ﴿وَأَرْسَلْنا الرِّياحَ لَواقِحَ فَأَنْزَلْنا مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَسْقَيْناكُمُوهُ وَما أَنْتُمْ لَهُ بِخازِنِينَ﴾ [الحجر: ٢٢/١٥].

﴿اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّماواتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَها ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُسَمًّى يُدَبِّرُ الأَمْرَ يُفَصِّلُ الآياتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ، وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيها رَواسِيَ وَأَنْهاراً وَمِنْ كُلِّ الثَّمَراتِ جَعَلَ فِيها زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الرعد: ٢/١٣ - ٣].

---

(١) محمد رضا محرّم، بدعة تفسير القرآن بالعلم، ١٣٢.

ويرى بعض الباحثين أن الحكمة التربوية من وراء ذلك: إفساح المجال لحركة العقل كي لا تلزم بأمور حسيّة عن طريق النص الغيبي، من غير اعتماد على منهج النظر العقلي والحس التجريبي، ما دام في مقدوره ذلك[١].

ولا غرو فإن منهج المعرفة في عالم الشهادة ينطلق من مدركات حسيّة للوصول عن طريق العقل إلى معرفة تعميمية تنبّئيّة لتطبيقها في مجال المادة والحياة[٢] وهو ما يتضمن تعميمات في المحتوى الدراسي المنشود.

ويلاحظ أن حركة العقل وحركة الحس يتفاعلان مع عناصر الكون ممثلة في ظواهر التسيير وفق سنن مطردة، لا مجال للعشوائية فيها أو التخمين، بحيث تأتي النتائج موضوعية منضبطة أيضاً:

﴿الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبانٍ، وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدانِ، وَالسَّماءَ رَفَعَها وَوَضَعَ الْمِيزانَ، أَلاّ تَطْغَوْا فِي الْمِيزانِ، وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلا تُخْسِرُوا الْمِيزانَ﴾ [الرحمن: ٥٥/٥ - ٩].

﴿وَالأَرْضَ مَدَدْناها وَأَلْقَيْنا فِيها رَواسِيَ وَأَنْبَتْنا فِيها مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ، وَجَعَلْنا لَكُمْ فِيها مَعايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرازِقِينَ، وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاّ عِنْدَنا خَزائِنُهُ وَما نُنَزِّلُهُ إِلاّ بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ﴾ [الحجر: ١٥/١٩-٢١].

وهذا الأمر يقتضي اهتمام عنصر المحتوى الدراسي بالقوانين المنضبطة.

ثانياً: الأنفس

يمثل عالم الأنفس الشق الآخر من عالم الشهادة -كما أشرت سابقاً- وقد حفلت آيات القرآن الكريم التي عنيت ببحث عالم الأنفس، بوصف هذا

(١) محمد سعيد رمضان البوطي، منهج تربوي فريد في القرآن، ٢٤ - ٢٦ و٣٣-٣٤.
(٢) عبد الرحمن الزنيدي، مرجع سابق، ٥٠٣.

العالم، كونه يتناول الإنسان ويجسّد حقيقة كينونته بصورة متفردة وقبل أن نسوق طائفة من تلك الآيات، يجمل بنا أن نقف مع استعراض أحد الباحثين لأبرز التعريفات للإنسان لدى مختلف المدارس، وذلك على النحو التالي:

– عرّف فلاسفة اليونان القدماء الإنسان بأنه حيوان ناطق، أو حيوان متكلم، أو حيوان مفكّر. وقد تابعهم على ذلك بعض فلاسفة المسلمين الأوائل كالفارابي وابن سينا وابن رشد. وعرّفه علماء الدين من فقهاء وغيرهم بأنه مخلوق متدين.

– وعرفه علماء الاجتماع والاقتصاد وذوو الاهتمام بنشأة وتطور الثقافات والحضارات بكونه حيواناً اجتماعياً.

– وعرّفه علماء اللغة بأنه حيوان رامز، أو قادر على استخدام الرمز، و الرموز اللغوية بالذات[1]. وذلك ما يميز الإنسان تمييزاً حقيقياً جوهرياً عن أي مخلوق آخر، فليس صحيحاً أن نقوم بعقد مقارنات سلوكية بينهما لمجرّد وجود أوجه شبه محدودة بين الإنسان وبعض أنواع الحيوان. وعليه يتم إجراء تجارب اختبارية على الحيوان (المشابه) للخروج بنتائج يتم إسقاطها على سلوك الإنسان.

إن وجود قدر من الشبه الخَلْقي بين الإنسان وحيوان (كالشمبانزي) –مثلاً– لا يؤذِن بالقول: إنه بات بالإمكان ضبط السلوك الإنساني تبعاً للسلوك الخاص (بالشمبانزي) ذلك أن سمة استخدام الرموز لدى الإنسان –قبل أي سمة أخرى– تقف عائقاً أمام هذه المقارنة التي تفتقدها (الشمبانزي) وعليه فالقدرة على استخدام الرموز ميزة إنسانية خالصة.

ومع أنه لا تعارض بين هذه التعريفات، بل هي تكمّل بعضها، ولكن لعل أقربها إلى تحقيق التعريف الجامع المانع هو تعريف الفلاسفة للإنسان بأنه حيوان

(١) عمر الشيباني، قضايا الإنسان، ٣١٩.

ناطق لكون هذا الوصف يستغرق جميع أفراد بني الإنسان، فهو جامع، ولا يدخل فيه أي شيء مما عداهم، فهو مانع. كما أن هذا التعريف يكتسب شمولاً من تكونه من الجنس القريب بالنسبة إلى النوع الإنساني وهو الحيوانية، والفصل القريب وهو النطق، الذي يتجاوز معناه مجرّد القدرة على الكلام، إلى القدرة على التفكير والقيام بكثير من العمليات العقلية العليا[١].

وفي معرض تناول القرآن الكريم لعالم الأنفس فإن أصل الإنسان، والمراحل التي مرّ بها، وموقفه في هذا الوجود، والمظاهر السننية في ميدانه هي أبرز ما يسترعي الدارس لآيات القرآن الكريم، من منطلق الرغبة في **استخراج نظرية معرفيّة للتربية من خلال نصوص القرآن الكريم.**

وللوقوف على قدر مناسب من ذلك كله، فإن الأمر يقتضي التفصيل على النحو التالي:

أصل الإنسان

يمكن تصنيف طبيعة خلق الإنسان بإرجاعه إلى أصلين: أحدهما بعيد ويعني بداية الخليقة الإنسانية، والآخر قريب ويعني طبيعة تخلقه في رحم أمه.

وقد أشار القرآن الكريم إلى أن عالم الأنفس بالنسبة إلى الأصل البعيد مكوّن من نفس واحدة تتمثل في آدم عليه السلام ثم اشتقت منه زوجه حواء[٢]، فتأسست الأسرة الإنسانية بعد ذلك:

---

(١) المرجع السابق، ١٤٠ - ١٤٢.

(٢) الطبري، تفسير الطبري، ٣/٥٦٥- ٥٦٦. وتجدر الإشارة هنا إلى أن سيد قطب لا يرى أن هناك أي أثر إسلامي معتمد في قصة خلق حواء من آدم بما يأتي تفسيراً لقوله تعالى: ﴿من نفس واحدة﴾ ويرجّح أنها نفس واحدة لاتحاد الذكر والأنثى في الكُنه والحقيقة. (الظلال ٢/١١٥٩، الهامش ١).

﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١/٤].

وبالنسبة إلى الأصل القريب فإن القرآن يعمد في إشارته إلى ذلك إلى إقرانه بالأصل البعيد:

﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ واحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنا الآياتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ﴾ [الأنعام: ٩٨/٦].

وعلى الرغم من الخلاف الدائر بين المفسرين على معنى (المستقر والمستودع) إلا أن اتساع الخلاف لا يخرج عن كون المستقر في الرحم إنما هو بالنسبة إلى الأنثى، والمستودع في الصلب إنما هو بالنسبة للرجل.وكلا المعنيين مشمول بهذه الآية، كما ذهب إلى ذلك ابن جرير[1]، وتابعه ابن عاشور[2]، ورجح هذا الاختيار سيد قطب[3].

وإذا عرفنا تقرير القرآن لأصل الإنسان على هذا النحو، فإن التربية الإسلامية معنية بالاهتمام بالإنسان بوصفه مخلوقاً آدمياً يستحق أن تقدم له المعارف الملبية لحاجاته الآدمية الإنسانية المتسقة مع أصل خلقته، بعيداً عن الشطط الذي أوقع أصحابه في القول بتطور الإنسان ونشأته من أصل جرثومي، حتى صار قرداً، ثم إنساناً. ومن جانب آخر فإن في ذلك إشارة إلى الطبيعة الإنسانية، من حيث تكامل الخطوط المتقابلة فيها، المتمثلة في الأصل البعيد، والأصل القريب.

---

(١) الطبري، المرجع السابق، ٢٨٦/٥. وانظر الخلاف حول تفسير الآية، ٢٨١ – ٢٨٦.

(٢) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ٣٩٧/٧.

(٣) سيد قطب، الظلال، ١١٥٩/٢.

مراحل الخلق

يصرّح القرآن الكريم بأن الإنسان خلق من عدم.

﴿أَوَلا يَذْكُرُ الإِنْسانُ أَنّا خَلَقْناهُ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْئاً﴾ [مريم: ٦٧/١٩].

وأنه قد مرّ بمراحل عدّة حتى بلغ طوره الرفيع:

﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخاً وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلاً مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [غافر: ٦٧/٤٠].

والآية تصوّر بدقة المراحل الرئيسة في خلق الإنسان، التي تبدأ من المرحلة الترابية بما يعني تذكيراً بأول الخلق في أصله البعيد، ثم أول المواد وهو المني في الأصل القريب. أو أن ذلك إشارة إلى خلق الإنسان من عدّة أغذية متولدة من التراب(١).

وقد جاء التعبير عن هذه المراحل بصيغ مختلفة ولكنها تؤول في نهاية المطاف إلى إثبات قدرة الله على الخلق المبدع، ومن ذلك:

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنا الإِنْسانَ مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِينٍ، ثُمَّ جَعَلْناهُ نُطْفَةً فِي قَرارٍ مَكِينٍ، ثُمَّ خَلَقْنا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنا الْمُضْغَةَ عِظاماً فَكَسَوْنا الْعِظامَ لَحْماً ثُمَّ أَنْشَأْناهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخالِقِينَ﴾ [المؤمنون: ١٢/٢٣ -١٤].

ولخص قصة الخلق فقال:

﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفاً وَشَيْبَةً يَخْلُقُ ما يَشاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ﴾ [الروم: ٥٤/٣٠].

إن هذه الآية الأخيرة تصف مراحل الإنسان وتقسمها إلى مرحلة الضعف الجنينيّة والطفولة، وضعف الشيخوخة، ومرحلة القوة بينهما وهي مرحلة الشباب.

---

(١) محمد جمال الدين القاسمي، تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل، المجلد السابع، ٨/١٢، والمجلد الثامن، ٢٤٨/١٤.

ونستخلص مما سبق تقرير القرآن لمراحل النمو عند الإنسان، وهو ما يفيدنا في عنصري المحتوى والطرائق من المنهج. فالمحتوى يجب أن يكون مراعياً لمراحل نموّ المتعلم، بحيث يقدّم له المعارف المناسبة لسنّه ومستوى إدراكه. والطرائق يجب أن تشمل أسلوب التدرّج في تقديم المعرفة للمتعلم كذلك، بحيث تلتزم بهذا الأسلوب، كلما استدعى الموقف التعليمي التربوي مراعاته واستخدامه. وفوق هذا فإن ذلك يفيدنا في عملية تنظيم المعرفة وترتيبها منطقياً.

موقع الإنسان

يحتل الإنسان موقع القطبية المتفردة في هذا الوجود على مستوى المعرفة. وذلك لما خُصّ به من قدرة على الاستيعاب المعرفي للكائنات، حيث إن وسائله المعرفية الإدراكية تهيوه لنقل العالم الخارجي في صورته الكمية والكيفية إلى عالمه الداخلي.

وبذلك فإن هذا الكائن الصغير يصبح حاملاً في ذاته لهذا العالم الكبير، إذ يكون قد حصل على القيومية والإشراف على سائر الكائنات، وذلك ضرب من ضروب الرفعة والاستعلاء. وجاء التأكيد عليها في قصة خلق آدم:

﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْماءَ كُلَّها ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْماءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ، قالُوا سُبْحانَكَ لا عِلْمَ لَنا إِلاَّ ما عَلَّمْتَنا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: ٢/٣١-٣٢][1].

ووفقاً لذلك فإن الإنسان يمتاز بجملة خصائص يمكن أن تنطوي تحت هاتين الخصلتين الرئيستين:

---

(١) عبد المجيد النجار، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، ٢٣.

الأولى: الاستخلاف[1]:

فآدم الأول هو أول مستخلف إنساني في هذا الكون.

﴿وَإِذْ قالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٢/٣٠].

﴿ثُمَّ جَعَلْناكُمْ خَلائِفَ فِي الأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ﴾ [يونس: ١٠/١٤].

الأخرى: المسؤولية:

وما كان للإنسان أن يكون مستخلفاً حتى يكون راضياً بتحمل المسؤولية عبر أمانة عظيمة اعتذر عن حملها عالم الآفاق كله:

﴿إِنَّا عَرَضْنا الأَمانَةَ عَلَى السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَها وَأَشْفَقْنَ مِنْها وَحَمَلَها الإِنْسانُ إِنَّهُ كانَ ظَلُوماً جَهُولاً﴾ [الأحزاب: ٣٣/٧٢].

وهو في التزامه هذا قد انطلق من اختياره الإنساني الذاتي، بناءً على خلق مكونات المسؤولية في كيانه.

والإنسان مسؤول عن سلوكه مسؤولية فردية من أساسها:

﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنْسانِ إِلاَّ ما سَعَى، وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى، ثُمَّ يُجْزاهُ الْجَزاءَ الأَوْفَى﴾ [النجم: ٥٣/٣٩ -٤١]

﴿وَكُلَّ إِنسانٍ أَلْزَمْناهُ طائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيامَةِ كِتاباً يَلْقاهُ مَنْشُوراً، اقْرَأْ كِتابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً، مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّما يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّما يَضِلُّ عَلَيْها وَلا تَزِرُ وازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَما كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً﴾ [الإسراء: ١٧/١٣ - ١٥].

---

(١) آثرت عدم وصف الإنسان بأنه (خليفة الله) خروجاً من الخلاف الدائر حول الموضوع. انظر: بصائر للمسلم المعاصر للميداني، ١٤٢ - ١٦٦، وفتاوى معاصرة للقرضاوي، ٢/١٧٣ - ١٧٩.

وتلخص بنت الشاطئ ما سبق من خلال آيات سورة البقرة (٣٠-٣٤) المتحدثة عن آدم الأول، وقصته مع (الملائكة) لتستلهم من خلالها أبرز خصال الإنسان في نقاط ثلاث هي:

١-التكريم في الآيات لآدم -عليه السلام- يتمثل في الأمر بالسجود له، نظراً لتميُّزه بالعلم.

٢- أبوة آدم للنوع الإنساني موضع التكريم والاستخلاف في الأرض.

٣- تميّز الإنسان بالاستخلاف اقتضته قدرة الإنسان على تحمل الأمانة، وفهم العلم واكتسابه، ثم مسؤوليته عن عمله، وتبعة الابتلاء الذي أعفي منه الملائكة[1].

إن المضمون التربوي لموقع الإنسان في الوجود يشير إلى جملة أمور منها:

١- التأكيد على أن الإنسان عنصر رئيس من عناصر فلسفة التربية الإسلامية.

٢- ضرورة اشتمال المنهج على أهداف مهارية يتحقق بموجبها استخلاف الإنسان على الأرض ويتمكن من أداء مسؤولياته المناطة به.

٣- خصائص الإنسان المميزة له كالتكريم والتمييز،بوصفه ذاتاً عارفة في عالم الأنفس لموضوع معروف في عالم الأنفس والآفاق معاً. وهنا يتطرق أحد الباحثين التربويين إلى أن أدوات المعرفة تتكامل في هذا السياق عن طريق الخطوات التالية:

أ- تلاوة آيات الوحي تتضمن أمرين:

الأول: الإرشاد والتوجيه إلى ميدان البحث وموضوعه، وهو بعض مظاهر الوجود كائنات أو أحداثاً أو مظاهر في ميدان الآفاق والأنفس.

---

(١) عائشة بنت الشاطئ، القرآن وقضايا الإنسان، ٥٢. وانظر: خلافة الإنسان لعبد المجيد النجار، ٥٢ - ٥٩.

الثاني: ذكر غايات العلم الناتج في هذا الميدان وهي التعرّف على صفة من صفات الله، أو قدرة من قدراته، أو فعل من أفعاله – تعالى– وفائدة هذا الإرشاد أنه يوفر للعقل أمرين:

الأول: يحفظه من الانزلاق إلى الاهتمام بموضوعات خيالية لاوجود لها في عالم الخلق.

الثاني: يحفظه متيقظاً حريصاً على الوصول إلى الهدف من المعرفة وهو معرفة الله –تعالى– وعبادته مع التيقظ أيضاً إلى أن مصدر المعرفة هو الله – تعالى–.

ب – إن الوحي يطالب بولوج مختبر (الآفاق والأنفس) مستخدماً قواه العقلية: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦/١٧].

وذلك لدراسة الموضوع الذي أرشد إليه الوحي، ووجّه إلى ميدانه، مقارناً النتائج التي توصل إليها في مختبر (الآفاق والأنفس) بالمعلومات المتلوّة.

إن تطبيق هذا المنهج في المعرفة سيبرهن بنتائجه الحسيّة المخبرية المتوصّل إليها على صدق المعلومات التي جاء بها خبر الوحي فيحصل الإيمان، ويرسخ اليقين[1].

سنن الأنفس

يتناول القرآن الكريم سنن عالم الأنفس مشيراً إلى أهميتها، وأبرز سماتها، ومظاهرها المتنوعة، ويمكن تسليط الضوء على ذلك كله فيما يلي:

أهمية السنن

مما يستحق الإشارة هنا إدراك أن القرآن الكريم إذ يتناول السنن فإنه لا يتعدى بها السنن النفسية والاجتماعية في ميدان الأنفس إلى ميدان الآفاق. حتى

(١) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٣٦ – ٢٣٨.

إن الباحث لا يعثر على ذكر ألبتة للسنة في القرآن إلا مرتبطة بميدان الأنفس فحسب، إذا ما أخذ معيار السياق[١].

وثمة حقيقة لا يجوز التعامي عنها، وهي أن القرآن الكريم إذ يهتم بالعقل كي يظل مشتعلاً مدركاً لسنن الله فإنما يعمل على تخليصه من العقيدة العبثية التي تصيبه بالعطالة:

﴿وَما خَلَقْنا السَّماواتِ وَالأَرْضَ وَما بَيْنَهُما لاعِبِينَ﴾ [الدخان: ٣٨/٤٤].

﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّما خَلَقْناكُمْ عَبَثاً﴾ [المؤمنون: ١١٥/٢٣].

إن ذلك يعني عدم إدراك النظام والسنن في هذا الكون، وعدم القدرة على الربط بين علاقة الطاقة المفكّرة عند الإنسان وسنن الله في الوجود[٢].

إن التصور الخاطئ الذي قد يقع فيه بعض المسلمين حين يميلون إلى الحط من قدرة الإنسان لتبقى مشيئة الله وعظمته، يعني أن عجز الإنسان يثبت مشيئة الله وعظمته. ولو تم قدر من التأمل – في مسألة السنن – لما شعر أحد بأن زيادة سلطانه تقلل من مشيئة الله وعظمته تعالى، بل إن من جلال الله – سبحانه – أن يمنح عبده الإنسان هذه القدرات[٣].

وبوسع المرء أن يلخص أهمية السنن بالقول: «إن الاستفادة من السنن وملاحظة الأمثلة والأحداث، تقدم للناس بصراً ومعرفة نظرية وعملية، حتى لا يقعوا فيما وقع فيه من قبلهم، أو تنقذهم إذا وقعوا فيها، أو على أقل تقدير تكسبهم صلابة موقف من يدرك السنة، لأن موقف من يرى السنن يختلف عن نظر وموقف من يجهل مصدر الأحداث»[٤].

(١) محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ٤٦٥ – ٤٦٦ (مادة سنن).

(٢) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ١٦٤.

(٣) المرجع السابق، ١٨٤ – ١٨٥.

(٤) المرجع نفسه، ١٣٧ – ١٣٨.

ونظراً لما تحمله السنن من أهمية فإن التربية الإسلامية لا تتجاهل منطق السنن، بل تعتمدها مرتكزاً من مرتكزاتها، ففي ضوئها يصمم المنهج التربوي بجميع عناصره، ومن خلالها يقوم المعلم بتفسير الظواهر والأحداث المختلفة التي يعرض لها المنهاج أثناء قيامه بمهمة التدريس، وعلى هدى من الإيمان بأهمية السنن تتضافر جهود أطراف العملية التربوية لإخراج المتعلم المؤمن بفاعلية السنن وآثارها في الفرد والمجتمع وفي الكون كله، والبعيد عن التفكيرات الخرافية القائمة على العشوائية وردود الأفعال المتسرعة.

وقد حدّد المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة عام ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م أن هدف التعليم الإسلامي هو «**تنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويعمر الأرض وفق شريعته، ويسخرها لخدمة العقيدة وفق منهجه**»[١].

وذلك يعني أن يحقق التعليم أمرين:

أحدهما: يعرِّف الإنسان بربه، ليعبده اعتقاداً بوحدانيته وأداءً لشعائر عبادته، وتطبيقاً لشريعته، والتزاماً لمنهجه.

والثاني: تعريفه لسنن الله في الكون، ليعبده بعمارة الأرض، والمشي في مناكبها، وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقيدة، والتمكين لدينه في الأرض، امتثالاً لقوله تعالى:

﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [هود: ٦١/١١][٢].

---

(١) عبد الرحمن الميداني، توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، ٢٢٥.
(٢) المرجع السابق، ٢٢٦.

أبرز سمات السنن

وحتى تتحقق الإفادة من هذه السنن النفسية فيجب إدراك أن أبرز سمة لها هي الاطّراد والعموم:

﴿سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلاً﴾ [الأحزاب: ٦٢/٣٣].

ولا فرق بين مسلم وغير مسلم في مسألة السنن. فالسنن النفسية تماماً مثل السنن العضوية تنطبق على المسلم والكافر ﴿لَيْسَ بِأَمانِيِّكُمْ وَلا أَمانِيِّ أَهْلِ الْكِتابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءاً يُجْزَ بِهِ﴾ [النساء: ١٢٣/٤](١).

وإن لفظ (قوم) الوارد في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ ما بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا ما بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١/١٣]، يفيد أن السنة عامة مطّردة من غير أن تستثني أحداً لاعتبار جنسه أو دينه. فـ(قوم) نكرة تشمل كل قوم. ومن السذاجة أن يخطر ببال المسلم خصوصية تميزه عن غيره بحيث لا يخضع لسنن الله. ويؤكد هذا قول الله تعالى لرسوله – ﷺ –:

﴿قُلْ ما كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُلِ﴾ [الأحقاف: ٩/٤٦].

وقول الرسول ﷺ : ((لتتبعن سنن من كان قبلكم حذو القذّة بالقذّة...)) (٢).

ولما انهزم المسلمون في أُحُد فلأنهم خالفوا سنناً في الأنفس، تلك السنن التي لا تحابي أحداً.

---

(١) المرجع نفسه، ١٥٢.

(٢) المرجع نفسه ٣١ – ٣٣ و١٤١ – ١٤٣. والحديث في البخاري، الصحيح مع (الفتح) ٣٠٠/١٣، حديث رقم: ٧٣٢٠ عن أبي سعيد الخدري ولفظه: ((لتتبعن سنن من كان قبلكم شبراً بشبر وذراعاً بذراع حتى لو دخلوا جحر ضب تبعتموهم، قلنا يا رسول الله: اليهود والنصارى؟ قال: فمن؟)).

وقد رد القرآن على اليهود والنصارى الذين قالوا: ﴿نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ﴾ [المائدة: ٥/١٨] بقوله: ﴿قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ﴾ [المائدة: ٥/١٨][1].

والحق أن جوهر المشكلة في فهم السنن لا يكمن في العقيدة، بل هي مشكلة فهم لدى العقل المسلم.

على معنى أن فهم المسلمين لهذه الشرعة (السنة) ليست من الوضوح في أذهانهم، بحيث تحول دون النظرات الخاطئة، التي تجعل من المسلم حالة خاصة لا تخضع لما يخضع له عموم البشر[2].

وهنا يجدر بنا التأكيد على أهمية أن يشمل المحتوى –فيما يشمل– النظريات والقوانين القائمة على الاطّراد، كما يشمل التعميمات المنضبطة انطلاقاً ((من النظرة الموحّدة إلى الوجود كله باعتباره مجموعة من السنن الإلهية، تتعاون وتتآزر لتنتج نظرة واحدة تقود الإنسان إلى الله – سبحانه وتعالى – وهذه هي حقيقة وحدة المعرفة التي تدعو إليها التربية الإسلامية...))[3].
وسنشير إلى هذه الوحدة تفصيلاً لاحقاً بإذن الله – تعالى–.

المظاهر السننية

يمثل ميدان الأنفس واقعًا مليئًا بمظاهر السنن النفسية والاجتماعية المختلفة، وذلك لأن ميدان الأنفس مجال لإعمال النظر العقلي والحسّي:

﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ﴾ [الروم: ٣٠/٨]

(١) محمد الغزالي، كيف نتعامل مع القرآن، ٥١.
(٢) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ٣٥ – ٣٦.
(٣) محسن عبد الحميد، الإسلام والتنمية الاجتماعية، ١٣٢.

﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: ٢١/٥١]

وقد أشار القرآن إلى بعض مظاهر السنن تلك في مواضع متفرقة من الكتاب العزيز، وعلى سبيل المثال:

١– مظهر السببية:

إن مظهر السببية أو العليّة مظهر شاخص بجلاء في ميدان الأنفس – بصرف النظر عن الجدل الدائر في تفصيلاته[١] – فإنه إلى جانب الحركة يجسد آية من آيات الله في نظامه الكوني، الذي يخضع له الإنسان في مادته بوصف ذلك سُنة ثابتة لا يستطيع الفكاك منها. وهذا ما يؤكده قول الله تعالى:

﴿وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾ [الإسراء: ٤٤/١٧].

وقوله: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ إِلاَّ آتِي الرَّحْمَنِ عَبْداً﴾ [مريم: ٩٣/١٩].

فالتسبيح والعبودية هما تعبير عن النظام الثابت الذي تخضع له كل الكائنات بما فيها الإنسان[٢].

وتندرج ظاهرة السببية في إطار الخلق الهادف الذي يتضح من خلاله قانون السبب والمسبب، وبه يهتدي الإنسان إلى معرفة خالقه بصفة من صفاته أو فعل من أفعاله[٣].

ونجد القرآن الكريم يقرر هذا المظهر في غير موضع، وفي أكثر من مجال. فمظهر السببية يقضي بأن تكون النتائج من جنس المقدمات عند محاكمة

---

(١) أشير بهذا إلى أن نقاش هذا المظهر على نحو مستفيض سيرد عند الحديث عن مصادر المعرفة العقلية وطرائقها –بإذن الله تعالى–.

(٢) عبد المجيد النجار، الإنسان والكون في العقيدة الإسلامية، ٢٠.

(٣) ماجد الكيلاني، التربية الإسلامية، ٢٢٧.

السلوك الإنساني والمحازاة عليه، من غير التفات إلى معتقد صاحبه: ﴿لَيْسَ بِأَمانِيِّكُمْ وَلا أَمانِيِّ أَهْلِ الْكِتابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءاً يُجْزَ بِهِ وَلا يَجِدْ لَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلِيّاً وَلا نَصِيراً﴾ [النساء: ١٢٣/٤].

ويشير القرآن إلى ضرورة الأخذ بالأسباب، حتى وإن كانت بعض المعطيات القائمة خارجة عن نطاق الأسباب الظاهرة، أو هي من جنس الكرامات، فيجب أن يَبذل الجهد الإنساني أسبابه،كما في قصة مريم: ﴿وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُساقِطْ عَلَيْكِ رُطَباً جَنِيّاً﴾ [مريم: ٢٥/١٩].

أو في حالات فيها الوعد بالنصر والغلبة كالجهاد: ﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا خُذُوا حِذْرَكُمْ فَانْفِرُوا ثُباتٍ أَوِ انْفِرُوا جَمِيعاً﴾ [النساء: ٧١/٤].

﴿وَإِذا كُنْتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلاةَ فَلْتَقُمْ طائِفَةٌ مِنْهُمْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِنْ وَرائِكُمْ وَلْتَأْتِ طائِفَةٌ أُخْرى لَمْ يُصَلُّوا فَلْيُصَلُّوا مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَيْلَةً واحِدَةً وَلا جُناحَ عَلَيْكُمْ إِنْ كانَ بِكُمْ أَذىً مِنْ مَطَرٍ أَوْ كُنْتُمْ مَرْضى أَنْ تَضَعُوا أَسْلِحَتَكُمْ وَخُذُوا حِذْرَكُمْ إِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْكافِرِينَ عَذاباً مُهِيناً﴾ [النساء: ١٠٢/٤].

وفي مجال الهداية فإنها لا توهب إلا ببذل الجهد في سبيل بلوغها في الدنيا، ولذلك فإن عدم بذل السبب الموجب لتحقق الإيمان يتسبب في الحرمان من الحصول على نعمة الهداية، ويورث عقاب الله تعالى في الآخرة: ﴿إِنَّ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِآياتِ اللَّهِ لا يَهْدِيهِمُ اللَّهُ وَلَهُمْ عَذابٌ أَلِيمٌ﴾ [النحل: ١٠٤/١٦].

ولن يتحصل أحد على الإيمان إلا ببذل مزيد من الطاعات:

﴿إِنَّما يُؤْمِنُ بِآياتِنا الَّذِينَ إِذا ذُكِّرُوا بِها خَرُّوا سُجَّداً وَسَبَّحُوا بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ، تَتَجافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفاً وَطَمَعاً وَمِمَّا رَزَقْناهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ [السجدة: ١٥/٣٢ -١٦].

وفي مجال الحديث عن الحضارات وأسباب ازدهارها أو ذبولها فإن القرآن يشير إلى أن الذبول ومن ثم الأفول يقع بسبب مظاهر الانحراف السلوكي:

﴿لَقَدْ كانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ، فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ وَبَدَّلْناهُمْ بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَواتَيْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِنْ سِدْرٍ قَلِيلٍ، ذَلِكَ جَزَيْناهُمْ بِما كَفَرُوا وَهَلْ نُجازِي إِلاَّ الْكَفُورَ﴾ [سبأ: ١٥/٣٤- ١٧].

﴿وَإِذا أَرَدْنا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنا مُتْرَفِيها فَفَسَقُوا فِيها فَحَقَّ عَلَيْها الْقَوْلُ فَدَمَّرْناها تَدْمِيراً﴾ [الإسراء: ١٦/١٧].

﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيها رِزْقُها رَغَداً مِنْ كُلِّ مَكانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذاقَها اللَّهُ لِباسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِما كانُوا يَصْنَعُونَ﴾ [النحل: ١١٢/١٦].

وماكان لفرعون أن يطغى لولا استخفاء قومه لطغيانه فصاروا جميعاً فاسقين:

﴿فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطاعُوهُ إِنَّهُمْ كانُوا قَوْماً فاسِقِينَ﴾. [الزخرف: ٥٤/٤٣].

ولخص القرآن الكريم ذلك كله فقال:

﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّراً نِعْمَةً أَنْعَمَها عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا ما بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [الأنفال: ٥٣/٨].

ومثلها: ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ ما بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا ما بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [الرعد: ١١/١٣].

وهذا المظهر السنني مرتكز أساسي من مرتكزات فلسفة التربية الإسلامية، حيث يتحتم الاعتقاد بالسببية في تفسير الظواهر المختلفة، بما فيها سلوك الناشئة حال السواء أو الانحراف. كما ويمكن الإفادة من مظهر السببية هذا في تفسير تأثير أحد المتغيرين في الآخر، بحيث يكون أحدهما سبباً والآخر نتيجة له، وذلك في إطار الدراسات الوصفية المتعلقة بالدراسات السببية المقارنة(١).

٢- مظهر الزوجية:

إنَّ مظهر الزوجية يعني وجود زوجين في الإنسان، كما هو الحال في جميع المخلوقات المادية والمعنوية. ففي عالم الإنسان والحيوان والنبات يعبّر عن مظهر الزوجية بالذكر والأنثى، وفي الجماد بالموجب والسالب، وفي الأفكار بالصواب والخطأ، وفي المشاعر بالرضى والغضب، والسرور والحزن، وهكذا.... وصدق الله القائل:

﴿سُبْحانَ الَّذِي خَلَقَ الأَزْواجَ كُلَّها مِمّا تُنْبِتُ الأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ ومِمّا لا يَعْلَمُونَ﴾ [يس: ٣٦/٣٦](٢).

وقد عبّر الإمام الغزالي (ت: ٥٠٥هـ) عن هذه الظاهرة العامة فقال تعقيباً على قوله تعالى ﴿...وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الذاريات: ٤٩/٥١] ((فالمخلوقات كلّها مفطورة على الازدواج لطيفها وكثيفها، معقولها ومحسوسها. ففي المركبات ازدواج، وفي البسائط ازدواج، وبين البسائط والمركبات ازدواج، والنفوس بواسطة الأفلاك معطية، والعناصر قابلة...))(٣).

(١) أحمد عودة، وفتحي ملكاوي، مرجع سابق، ١١٦.

(٢) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٢٧، وانظر: العمل قدرة وإرادة لجودت سعيد، ٦٧ - ٦٨، وفن الحوار لخالص حلبي، ٥٥، والمختار من تفسير القرآن العظيم للشعراوي، ٣٥/٣.

(٣) الغزالي، معارج القدس في مدارج معرفة النفس، ١٩٦.

والإنسان - وهو معقِد الحديث هنا - خُص بآيات تؤكد هذا المظهر، ومن ذلك:

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْها وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١/٣٠].

ومن مقتضيات هذا المظهر السنني التربوية القدرة على تفسير سلوك الكائنات المختلفة في إطار التنوّع الذاتي للمخلوقات، على معنى أن بين هذه الكائنات قدراً من الوحدة والاتصال، عبر مظهر الزوجية، وإن كانت من فصائل شتى.

٣- مظهر التغيير:

يقوم ميدان الأنفس وفق قانون التغيير، بوصف التغيير مظهراً نفسياً واجتماعياً، يحتمه تفرد الخالق - سبحانه - بالديمومة والبقاء الخالد، مما يجعل سنناً أخرى كالسببية والمدافعة والابتلاء والتسخير والاستخلاف تفضي جميعها إلى الحراك والتغيّر المستمرين. وقد صرّح القرآن الكريم بحتمية هذا التغيّر وسنيته الوجودية في ميدان الأنفس فقال:

﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّراً نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [الأنفال: ٥٣/٨].

وذلك يعني - من الناحية التربوية - أن عملية التغيير تبدأ من الفرد ثم الجماعة وفقاً لمعاني الاستقامة لبلوغ مستوى أفضل على درب الفضيلة، كما أنه لا يجوز الركون إلى حال السوء بحسبانها قدراً مقدوراً. وعَزَا أي تغيير سلبي يقع على الفرد أو الجماعة إلى النفس أولاً:

﴿أَوَ لَمَّا أَصابَتْكُمْ مُصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُمْ مِثْلَيْها قُلْتُمْ أَنَّى هَذا قُلْ هُوَ مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِكُمْ﴾ [آل عمران: ١٦٥/٣]

وفي هذا تربية على النقد الذاتي، وإصلاح الخلل الناشئ عن تقصير الذات ابتداءً.

ولعلّ تخصيص التغيير السلبي - في الآية - دون الإيجابي راجع إلى أن الإنسان لا يشكو في العادة إلا من السوء وأما ما يرجع عليه بالفائدة فإنه يفاخر بأنه من بنات أفكاره، وصنع يديه: ﴿وَإِذا أَنْعَمْنا عَلَى الإِنْسانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجانِبِهِ وَإِذا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعاءٍ عَرِيضٍ﴾ [فصلت: ٥١/٤١].

﴿وَإِنَّا إِذا أَذَقْنا الإِنْسانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِها وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِما قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَإِنَّ الإِنْسانَ كَفُورٌ﴾ [الشورى: ٤٨/٤٢]

إن التغيير من حال الاستقامة إلى حال العِوج أو العكس مرهون بإحداث السلوك على مستوى الفرد أو الجماعة على أيّ نحو كان. ومعلوم أن الإنسان لا يستقر على حال دون أن يحدث تغيير في حركته، سواءً كان ذلك مسلكاً مرغوباً فيه، أو غير مرغوب. ويشير القرآن إلى التغيير الذي طرأ على قوم سبأ من جراء عدم رعايتهم لنعمة الله عليهم، وكيف أنها استحالت إلى نقمة: ﴿لَقَدْ كانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ، فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ وَبَدَّلْناهُمْ بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ...﴾ [سبأ: ١٥/٣٤- ١٧].

وبمقابل هذا الأنموذج السيئ، فإن أنموذج أمة الخيرية والوسطية والشهود الحضاري التي قاد دعوتها محمد- ﷺ- وقال الله تعالى عنها:

﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ [آل عمران: ١١٠/٣].

﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً﴾ [البقرة: ١٤٣/٢].

هذه الأمة ما كانت لتحظى بهذا الشرف إلا حين وقع الانقلاب الإسلامي الشامل بقيادة – محمد ﷺ- فأحالها من واقع جاهلي مطبق، إلى حال تحضر واستنارة، تغيّرت تبعاً لذلك مسلكياتهم العقدية والفكرية والحياتية تغيراً يكاد يكون عاماً شاملاً.

وعلى هذا فإن الهدف العام للتربية يصبح العمل على التغيير من حال السلوك غير المرغوب فيه إلى الحال المرغوبة، على أن تقوم عناصر المنهج الأخرى من محتوى وطرائق ببلورة ذلك وتقويم مدى تحققه عملياً.

٤– مظهر المدافعة:

والمدافعة المقصودة هنا هي المدافعة بين قيم الحق والخير والعدل وبين قيم الباطل والشر والجور، وتلك حتمية قائمة في ميدان الأنفس، كي تستقيم حياة العباد دون أن يطالها الفساد الذي يقضي على العمران:

﴿وَلَوْلا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [البقرة: ٢٥١/٢].

﴿وَلَوْلا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيراً﴾ [الحج: ٤٠/٢٢].

إن مظهر المدافعة أو التدافع من السنن التي عبّر عنها علماء الاجتماع بالانتخاب الطبيعي أو بقاء الأمثل. وذلك بإشارة الآية الكريمة إلى أن ما فطر عليه الناس من مدافعة بعضهم بعضاً عن الحق والمصلحة هو المانع من فساد الأرض. أي إنه سبب لبقاء الحق وبقاء الصلاح. مما يدل على أن مظهر التدافع

والتنازع من أجل البقاء، والدفاع عن الحق، وفي المآل ينتهي الأمر ببقاء الأمثل، وحفظ الأفضل[(١)].

ويتخذ مظهر المدافعة في ميدان الأنفس عدّة صور، لعلّ من أبرزها حضوراً المدافعة الحضارية التي عبّر عنها القرآن بصيغ متعددة منها:

﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ ما تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ﴾ [البقرة: ٢/١٠٩].

﴿وَدَّتْ طائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتابِ لَوْ يُضِلُّونَكُمْ وَما يُضِلُّونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَما يَشْعُرُونَ﴾ [آل عمران: ٣/٦٩]

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تُطِيعُوا فَرِيقاً مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتابَ يَرُدُّوكُمْ بَعْدَ إِيمانِكُمْ كافِرِينَ﴾ [آل عمران: ٣/١٠٠]

﴿وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلا النَّصارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ﴾ [البقرة: ٢/١٢٠].

﴿وَلا يَزالُونَ يُقاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطاعُوا﴾ [البقرة: ٢/٢١٧].

﴿وَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ كَما كَفَرُوا فَتَكُونُونَ سَواءً﴾ [النساء: ٤/٨٩].

إن مجمل هذه الآيات يفرض سؤالاً موضوعياً فحواه: هل يستنتج من مفهوم المدافعة أو التدافع الوارد في هذه الآيات أن ثمة صراعاً حتمياً بين الحضارة الإسلامية وسواها من الحضارات؟ أم أن هذه الآيات وأمثالها تخبر عن أحوال صراع وقعت، أو التحذير من وقوعها في العهد النبوي، دون أن يعني ذلك استغراقاً ضرورياً لحالة علاقة الحضارات في مستقبل الزمن؟

ومن جهة أخرى فهل التعبير بـ(كثير) أو (طائفة) أو (فريق) كما ورد في الآيات الثلاث الأولى يشير إلى عدم إمكان التعميم والإطلاق لحال التدافع

---

(١) محمد رشيد رضا، تفسير المنار، ٢/٤٩٧. وانظر: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ٢/٥٠٠ – ٥٠٣ والظلال لسيد قطب، ١/٢٧٠.

الحضاري؟ ولا نحاول الإجابة إلا بالقدر الذي يستجيب للتساؤل المتصل بمظهر المدافعة في ميدان الأنفس، دون الحسم في مسألة حتميتها، إذ إن الأمر ليس بالسهولة التي قد يتخيلها بعض المتعجلين في إصدار الأحكام، وخاصة في قضية تمسُّ البشرية كافة. ومع ذلك فلا بأس من إبداء وجهات نظر مختلفة التفاوت، بما فيها الوجهة التي ستخلص إليها هذه الدراسة.

فإذا كانت تلك الآيات قد أشارت في جزء منها إلى وقوع التدافع الحتمي، وعلى فرض التسليم بسلامة ظاهر مدلول بعض الآيات السابقة، الذي يوحي بحتمية التدافع أيضاً، إلا أن الإشكال التاريخي من حيث دلالة النص على مجرّد الإخبار عن حال تلك الأطراف في إطار المجتمع المدني في العهد النبوي، أو استغراق النص لحال العلاقة الحضارية بين الأمم مطلقاً إلى جانب ذلك التبعيض الذي نصّت عليه بعض الآيات السابقة، بحيث لم تطلق الحكم أو تعممه على جميع أفراد الطرف الآخر من أهل الكتاب. ذلك كلّه مما يعدّ عائقاً عن المضي في اتجاه الاستشهاد بحتمية التدافع الحضاري. ومما يؤكد ذلك أن آيات أخرى تصرّح بأن حال التدافع ليست سنة لازبة بين الحضارات حينما تغيب أسباب استثارتها، وذلك في الآيات التي تؤكد أن الجهاد إنما شرع لدرء الحرابة لا للقضاء على الكفر، كما هو مذهب الجمهور، واستشهدوا على ذلك بجملة آيات منها:

﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [البقرة: ٢/١٩٠].

﴿أَلا تُقَاتِلُونَ قَوْماً نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ وَهَمُّوا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ وَهُمْ بَدَؤُوكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ﴾ [التوبة: ٩/١٣].

﴿لا يَنْهاكُمُ اللّهُ عَنِ الّذِينَ لَمْ يُقاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ، إِنَّما يَنْهاكُمُ اللّهُ عَنِ الّذِينَ قاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيارِكُمْ وَظاهَرُوا عَلَى إِخْراجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظّالِمُونَ﴾ [الممتحنة: ٦٠/٨ -٩].

﴿وَقاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كافَّةً كَما يُقاتِلُونَكُمْ كافَّةً﴾ [التوبة: ٩/٣٦][(١)].

ثم إن بعض الباحثين قام بعملية استقراء للنصوص الواردة في الدلالات السياسية والإيديولوجية للولاء والبراء في القرآن الكريم فخلص إلى أن الولاء والبراء منوط بحالة السلم والحرب، فالأصل هو التعايش في حال السلم، والاستثناء هو التناحر في حال الحرب[(٢)]. وقد يُحتَج على هذه الآيات بآية السيف التي يزعم لها نسخ كل آية جاءت بالعدل والحكمة في التعامل مع غير المسلم، والحق أن تلك دعوى تفتقر إلى الدليل، ومن العبث أن يقال إن قيمة العدل والحرية والمساواة - التي تمثل جوهراً لهذا الدين، ومقصداً أسمى من مقاصده، وثابتاً راسخاً يستحيل أن يأتي عليه التغيير تحت أي ظرف من الظروف - مما نُسخ بآية السيف[(٣)].

إن ثمة كتابات استعدائية مشبوهة تزعّمها باحثون غربيون نكرات قبل كتابتهم لموضوعات تتصل بالصراع الحضاري من مثل (صموئيل هنتنجتون) مدير معهد أولن للدراسات الاستراتيجية بجامعة هارفارد وكتابه عن صدام الحضارات وحتميته. لقد خلص في دراسته تلك إلى أن المستقبل سيشهد صراعاً بين الثقافات -وليس القوميات- لما فيها من اختلافات أساسية تاريخية ولغوية، واختلافات في العادات والتقاليد، إلى جانب أهم وأكبر عامل في هذا الصراع

(١) محمد سعيد رمضان البوطي، الجهاد في الإسلام: كيف نفهمه؟ وكيف نمارسه؟، ٩٤ - ٩٥.
(٢) عبد الرحمن حللي، الدلالات السياسية والإيديولوجية للولاء والبراء في القرآن الكريم.
(٣) لمزيد توسع في فهم فوضى دعوى النسخ في القرآن انظر: كيف نتعامل مع القرآن للشيخ محمد الغزالي، ٨٠ - ٨٤.

وهو المعتقدات الدينية. وقد أفصح عن ذلك في حوار أجرته معه مجلة التايم الأمريكية حيث صرّح أن الإسلام هو التحدي الأكثر صراحة في هذا العالم(١). وكذلك حاول (فوكوياما) أن يصنف كتاباً في نهاية التاريخ. ومع أن (فوكوياما) أمريكي الجنسية لكنه ياباني الأصل، ولذلك فكأنه يحاول الاعتذار لأمريكا عما فعلته بشعبه في هيروشيما و ناجازاكي فراح يدّعي أن نهاية التاريخ سيعلن عنها عند قمة تطور الحضارة الغربية(٢).

والغرض من ذلك كله استعداء الغرب والعالم على المسلمين، وعدم السماح لحضارتهم بأن تزيح عن كاهلها موروث التخلف والجهل الذي أسهمت الدول الاستعمارية الغربية بقسط وافر في حلوله وترسيخه.

ويرى بعض الباحثين أن موضوع صدام الحضارات وَهْمٌ من أساسه بالنسبة إلى نظرة الإسلام. وأنه ينبغي أن يعرف الغرب أن الإسلام السوي قائم على تقرير وحدة الخلق بين بني الإنسان، مهما اختلفت معتقداتهم الدينية أو ألوانهم، أو أجناسهم، أو ثقافاتهم، إذ إن ذلك لا يمثل أكثر من مظهر سنني، في إطار سنن الله في الوجود، بهدف التعارف لا التعارك. وقد وجّه الإسلام أتباعه إلى الاعتراف بأديان الآخرين يهوداً كانوا أم نصارى، بل واستوعب حتى الصابئة والمجوس، واعتبرهم أهل ذمّة، داعياً الجميع إلى عدم التنازع في هذا الأمر، فذلك مما يختص الله به يوم الحساب.

يحارب الإسلام القهر والعدوان والهيمنة السياسية للغرب التي تقوم على أساس من سيادة الرجل الأبيض(٣).

وهنا قد يُشكِل هذا المفهوم إذا ما تم تبنيه في إطار سنة التدافع، من حيث إنه إقرار بحتمية هذه السنة بوجه من الوجوه.

---

(١) فهمي هويدي، المسلمون وسيناريو الصراع بين الحضارات، ٥ – ١٠.

(٢) حسن الترابي، الحوار مع الغرب، ٣٦.

(٣) فهمي هويدي، مرجع سابق، ٥ – ١٠.

ويجيب أحد الباحثين على ذلك بتفريقه بين الصراع والتدافع، إذ التدافع تعددية، والتعددية هي السنة اللازبة. والإسلام مع التعددية، ومع تعايش الحضارات، وبذلك فيمكن أن يكون هناك قاسم مشترك بين الإنسانية يتمثل في العلوم الطبيعية المحايدة، في حين تتمايز الحضارات في الفلسفات(١).

ويذهب باحث آخر إلى أبعد من ذلك حيث يستخلص من فكرة ختم النبوة انتهاء فكرة الدورات الحضارية، التي تعني ولادتها ضعيفة، ثم تقوى وتشتد، ثم تضعف وتزول. ولكن لما كان الفارق الجوهري بين الإنسان والحضارة هو أن الإنسان قد يمرض فتتعرض حياته العضوية للتحلل، أما الحضارة فإن أصابها المرض فتحللها فكري نفسي، وهذا قابل للعلاج والزيادة والنمو. ولذلك فإن (أرنولد توينبي) حينما تناول هذا الموضوع لم يحسم الأمر بانتهاء دورة حضارية لتحل أخرى محلّها، ولكنه تناول الأمر بقدر من التردد. ويختم هذا الباحث وجهة نظره بالتأكيد على أن فكرة ختم النبوة بالنسبة للرسول محمد – ﷺ – للناس كافة؛ تعني إمكان إحلال فكرة عالمية الحضارة، وانتهاء زمن تعدد الحضارات. ومع أننا ما نزال نعيش دورة الحضارة وتعددها إلا أن إرهاصات زوالها بدأت تبرز لمن تأمل(٢).

ولعلّ الرأي الذي أخلص إليه بعد كل ما تقدّم أنه يجب التفريق بين مستويين من خطاب القرآن لمظهر التدافع الحضاري وذلك على النحو التالي:

المستوى الأول: خطاب القرآن عن نظرته الذاتية إلى هذه السنة من منطلق الاعتراف الكامل بذاتية الآخر، وكينونته المستقلة، وحقه في إقامة الحضارة التي يتمحض اختياره المطلق في إقامتها، شريطة عدم تعدّيها لحدودها، أو تجاوزها

---

(١) محمد عمارة، حوار مع مجلة العالم، ٣٧.

(٢) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ٢٣١– ٢٣٣، وانظر: أعداد مجلة الديلوماسي من الأول حتى الخامس.

إلى حقوق الآخر وحدوده. وفي هذا المستوى من الخطاب يتحدد موقف القرآن من الآخر على نحو جليّ من خلال تلك الآيات التي أوضحت أن صراع الإسلام مع الكفر ليس بهدف القضاء على هذا الكفر، وإنما بهدف ردّ العدوان الذي يُهدِّدُ به معسكر الكفر، فيما يسمى فقهياً بالحرابة. وقد أكّد هذا موقف الإسلام العملي من خلال دعوة النبيّ - صلى الله عليه وسلم - في مختلف أطوارها.

المستوى الآخر: خطاب القرآن الإخباري عن الآخر في حرصه على إغواء المسلمين بشتى الوسائل، وإصراره على ذلك. ولكن هذا مقيّد بفريق من الكافرين، أو حتى بجملة الكافرين من أهل الكتاب على وجه التحديد في زمن النبي- ﷺ - دون أن يعني ذلك استغراقاً لكل المخالفين بالضرورة، ودون أن يعني ذلك موقفاً يرتضيه الإسلام كذلك. فكأن الإسلام - بعد أن حدّد موقفه من قضية التدافع الحضاري في المستوى الأول - يومئ بأن الآخر يختلف عنه في الموقف ذاته، ولذلك فإن صح أن تتحتم فكرة المدافعة الحضارية فإن المتسبب الأوحد فيها هو الطرف الآخر، لا الإسلام، وبناءً على هذا الاستخلاص فإن التربية الإسلامية لا تقف من الأفكار والاتجاهات موقف المناهض، وإنما موقف الندّ المتفاعل، ولكن حين تسعى بعض تلك الأفكار والاتجاهات الغربية - مثلاً - إلى الهيمنة ومحاولة بسط النفوذ على ماعداها من النظريات والأفكار والاتجاهات الأخرى، كما هو حال ما يسمى اليوم بالتربية الحديثة (التربية البراجماتية) بحجة أن ماعداها رجعية وطوباوية عتيقة، حينئذ ينتقل موقف التربية الإسلامية من وضعية الإقرار والتعايش مع الآخر إلى موقف المنازع حول الأحقية والمشروعية وسمة العالمية. وهذا ما يفترض أن يكون انعكاسه واضحاً مباشراً عبر الفلسفة التربوية الموجّهة للنظام التربوي بكل عناصره في المجتمع المسلم. ويبدو أن غياب فلسفة التربية الإسلامية عن ميدان التنافس المتكافئ يرجع إلى سببين رئيسين:

الأول: سيادة الفعل الثقافي والحضاري لمن يتبنى ما يسمى بـ (التربية الحديثة) أو البراجماتية.

الثاني: الهزيمة النفسية التي لحقت النخبة الفلسفية منذ مطلع القرن العشرين الميلادي. وطريق التدافع هو بلورة التكتل الإسلامي في عالم التكتلات العالمية المتنافسة على السيادة. ومن خلاله يمكن أن يقرأ الآخرون معالم الفلسفة ومخرجاتها، والمسلمون في مركز القوة.

٥- مظهر الابتلاء:

ثمة أساسان لمظهر الابتلاء يرجع أحدهما للتاريخ البعيد حيث كان العرش على الماء، وذلك ما أشار إليه القرآن فقال:

﴿وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيامٍ وَكانَ عَرْشُهُ عَلَى الْماءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً﴾ [هود: ٧/١١].

ويرجع الآخر إلى التاريخ القريب بالنسبة للرسول -صلى الله عليه وسلم- وتلك هي إشارة القرآن في قوله: **﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْساءُ وَالضَّرّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ﴾** [البقرة: ٢/٢١٤]

وفي ضوء هذا فإن الابتلاء سنة ماضية بين الأمم، بمن في ذلك المسلمون الأوائل وهم الذين يوصفون بـ(الجيل القرآني الفريد) فقد ابتلوا بهزيمة معركة أحد على الرغم من الأسباب الموضوعية التي تعود إلى تقصيرهم ومخالفتهم:

﴿وَلَقَدْ صَدَقَكُمُ اللَّهُ وَعْدَهُ إِذْ تَحُسُّونَهُمْ بِإِذْنِهِ حَتّى إِذا فَشِلْتُمْ وَتَنازَعْتُمْ فِي الأَمْرِ وَعَصَيْتُمْ مِنْ بَعْدِ ما أَراكُمْ ما تُحِبُّونَ مِنْكُمْ مَنْ يُرِيدُ الدُّنْيا وَمِنْكُمْ مَنْ يُرِيدُ الآخِرَةَ ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ لِيَبْتَلِيَكُمْ وَلَقَدْ عَفا عَنْكُمْ وَاللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران: ٣/١٥٢].

ولمظهر الابتلاء صور عدة كالابتلاء في المال والنفس والتعرّض لصنوف الأذى من جهات شتى:

﴿لَتُبْلَوُنَّ فِي أَمْوالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذىً كَثِيراً وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ﴾ [آل عمران: ٣/١٨٦].

وجميع صور الابتلاء تتم في ميدان الابتلاء وهو الأرض:

﴿إِنَّا جَعَلْنا ما عَلَى الأَرْضِ زِينَةً لَها لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً﴾ [الكهف: ١٨/٧].

ويلاحظ أن الابتلاء لا يلزم مظهراً واحداً هو الشرّ فحسب، بل إن ثمة مظهراً آخر له هو الخير، بما يمثّل قسيماً للشر، ولذلك جاء التعبير عنهما في سياق واحد:

﴿وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً﴾ [الأنبياء: ٢١/٣٥].

أما هدف الابتلاء فالتمييز والتمحيص للمؤمنين عمن سواهم، كما يميز المؤمنين في مستويات الصبر على الابتلاء:

﴿وَلِيُمَحِّصَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَمْحَقَ الْكافِرِينَ، أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ﴾ [آل عمرن: ٣/١٤١-١٤٢].

لذلك كلّه يجب أن تشمل أهداف المنهج هدف إخراج المتعلم الصابر المثابر المدرك لسنّة الابتلاء، كي يقوم بأداء دوره في مجتمعه رغم العوائق المختلفة، ولكنها لن تثنيه عن المضيّ في طريق الاستخلاف والبناء. كما تشمل سنة الابتلاء: أسلوب التعلم بالحَدَث من خلال المواقف المتعددة، والصور المتنوعة لمظهر الابتلاء.

الباب الثالث

مصادر المعرفة وطرائقها في القرآن وتضميناتها التربوية

مُقدّمة

يُشَكِّل موضوع المصادر والطرائق أهمية خاصة بالنسبة إلى التربية الإسلامية، لأنه يتصل ببناء فكرة الأمة، وتوجهها الحضاري من أجل إعادة بنائها، أفرادًا وجماعات، لانطلاقها من الجذور الأصلية والاتجاهات والقيم، التي كان لها أكبر الأثر في تاريخنا[1].

ومن هنا فإن التربية الإسلامية تقف موقفاً موضوعياً علمياً في نظرتها لأنواع المعرفة، إذ هي تأخذ في الاعتبار كلّ الآراء والأنواع التي تعود على الإنسان بمزيد من المعرفة[2].

ولكن الدارسين لهذا الموضوع ليسوا على كلمة سواء، فيما يتصل بتصورهم لهذه المصادر والطرائق، أكان ذلك من حيث الاتفاق على إطلاق هذا المصطلح على المصادر والطرائق معًا، أو التمييز بين كلّ منهما والأخرى، على معنى أنهما اسمان لمسمى واحد، أو أن المصادر شيء، والطرائق شيء مختلف تماماً.

وإذا شئنا المضيّ في معرفة الأمر لدى بعض الذين تناولوه فسنجد ما يلي:

---

(١) رياض جنزرلي، الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة، ٧.

(٢) المرجع السابق، ١٤.

أولاً: تصور بعض الباحثين للمصطلح

يشير أحد الباحثين قائلاً: ((تستعمل الفلسفة (مصادر المعرفة) وتعني بها طرق المعرفة أو وسائلها، ولكنّ مصطلح مصادر المعرفة في المفهوم الفلسفي ليس هو المراد بطرقها عندنا في تصورنا الدقيق، ذلك أن مصدر الشيء أصله، وأصل المعرفة عندنا رباني: ﴿عَلَّمَ الإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ٩٦/٥].

وحتى استعمالنا لأدوات المعرفة ووسائلها من عقل وحس؛ إنما هو بإقدار الله – عزّ وجل – وتمكينه لهذه الوسائل، أن تؤدي دورها المعرفي. بينما لم تتضح علاقة الإنسان بخالقه في المفهوم الفلسفي، ومن ثم فطرق المعرفة عندهم مصادرها ومنابعها معاً))[١].

والحق أن ذلك ليس استعمالاً فلسفياً صرفاً فهاهو ذا الإمام أبو حامد الغزالي (ت: ٥٠٥ هـ) الذي كشف تهافت الفلاسفة الإلهيين (الميتافيزيقيين) بما لم يسبق له نظير، ولا أظن أحداً بعده سيقترب من مثل تمكنه من مباحث الفلسفة كما يشهد لذلك كتابه (تهافت الفلاسفة) و(المنقذ من الضلال) ومع ذلك نجده يعدُّ العقل منبع العلم ومطلعه وأساسه فيقول: ((العقل منبع العلم ومطلعه وأساسه، والعلم يجري منه مجرى الثمرة من الشجرة، والنور من الشمس، والرؤية من العين))[٢].

ويفسِّر أحد الباحثين المصدر بأنه يعني المنبع والأصل والمعبَر الذي نصل منه إلى هذه المعارف[٣].

وعلى هذا درج بعض الباحثين في استخدامهم للمصادر في سياق الحديث عن الطرائق والعكس، كما تلاحظ ذلك عند أحدهم حين عرض لمنهج (ابن

(١) راجع الكردي، مرجع سابق، ٧٠.
(٢) الغزالي، إحياء علوم الدين، ١/٩٩، كتاب العلم، الباب السابع في العقل وشرفه وحقيقته.
(٣) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١١٤.

تيمية) في النظام المعرفي، فوصفه بالتكامل: ((بين مصادر المعرفة: الوحي والعقل والحواس))[1]. وفي موطن لاحق عبّر بالمصادر والوسائل معاً بوصفهما اسمين لمسمى واحد فقال:

((إن إسقاط أيّ مصدر أو وسيلة من وسائل المعرفة (الوحي أو العقل أو الحس) أو جعله بديلاً أو مقابلاً لغيره سوف يلحق بالمعرفة كثيراً من الإصابات الفكرية))[2]. ولكن ثمة من يرى فرقًا بين المصطلحين، فلا يمكن إجمال المصادر والطرائق في سياق واحد، بحجّة أن العقل – مثلاً – هو وحده الذي يمكن أن يكون مصدراً للمعرفة ووسيلة لها بآن واحد. لأنه مصدر للمعارف الغريزية أو الفطرية المركوزة في الإنسان، ووسيلة نحصل بواسطتها على المعلومة من المصدر، بالفكر والنظر الطويل[3].

ويخالفه باحث آخر يعتبر ((أن معارف الوحي والكون لا يتوصل إليهما إلاّ بفعل التفكر والتدبر والتعقل، والعقل ليس عضواً في الإنسان بل هو طاقة وقدرة وعمل. ولم يرد في القرآن إلاّ بصيغة الفعل لا بصيغة الاسم))[4].

ويتساءل مستنكِراً: ((فلو كان العقل مصدراً للعلم ومطلعاً فما الوسيلة التي يستخرج أو يتوصل بها إلى العلم من هذا المصدر))[5].

وخروجاً من الإلباس الذي قد يؤدي إلى عدم التحديد الواضح للمراد بمصطلحي المصادر والطرائق في هذه الدراسة، فإن الضرورة الموضوعية تقتضي المسارعة هنا إلى الإفصاح عن أنه أيّاً ما كان المقصود لدى الباحثين الآخرين من إطلاقهم مصطلحي المصادر والطرائق فإن المراد هنا من إطلاقهما: **الأصول التي**

---

(١) عمر عبيد حسنه، الشاكلة الثقافية، ١٢٦.

(٢) المرجع السابق، ١٢٦، وانظر: عدنان زرزور، مقاله في المعرفة، ٨١.

(٣) عبد الله زروق، الإسلام والعلم التجريبي، ٤٣ – ٤٤.

(٤) محمود الرشدان، مرجع سابق، ١٤٥.

(٥) المرجع السابق، ص١٤.

يستقي منها الباحث المسلم معرفته، والأدوات التي يتعامل بها مع الظواهر المختلفة فيما يخصّ الوحي والحسّ والعقل فحسب. أمّا الحدس والإلهام والرؤيا الصادقة فمصادر ثانوية لا تتجاوز ذلك إلى الطرائق لأنها ذاتية داخلية ليست في متناول إرادة الإنسان، كما هو الحال مع المصادر والطرائق الرئيسة. ومستند هذا الاصطلاح بعض الإشارات القرآنية التي جمعت بين الوحي بوصفه مصدراً وأداة كإطار موجِّه يوصل الملتزم بمرجعيته إلى تلك المعارف، ومن هذه الآيات: ﴿قُلْ إِنَّما أُنْذِرُكُمْ بِالْوَحْيِ...﴾ [الأنبياء: ٤٥/٢١]، ﴿وَأَنْذِرْ بِهِ الَّذِينَ يَخافُونَ أَنْ يُحْشَرُوا إِلَى رَبِّهِمْ...﴾ [الأنعام: ٥١/٦]، ﴿وَذَكِّرْ بِهِ أَنْ تُبْسَلَ نَفْسٌ بِما كَسَبَتْ...﴾ [الأنعام: ٧٠/٦]، ﴿ما كُنْتَ تَدْرِي ما الْكِتابُ وَلا الإِيمانُ وَلَكِنْ جَعَلْناهُ نُوراً نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشاءُ مِنْ عِبادِنا﴾ [الشورى:٥٢/٤٢]. ومن جانب آخر فإن العقل يحمل في ثناياه قوانين فطرية أصيلة مما تعدّه مصدراً بلا تجاوز، وإن كان أداة في غالب وظائفه. وحاصل القول: إن ألفاظًا من مثل الوحي والعقل هي من قبيل المصطلحات التي بينها اجتماع وافتراق، فتجتمع إذا هي افترقت، وتفترق إذا هي اجتمعت على النحو الذي سبق بيانه عند الحديث عن العلم والمعرفة.

ثانيًا: خلط بين المصادر والطرائق وبعض عناصر النظرية

نظراً لعدم تحرير بعض الباحثين لمصطلحات دراساتهم فقد وقع بعضهم فيما يعدّ خلطاً أدّى إلى إلباس بين المصادر والميادين مثلاً. كالقول بأن الأنفس والآفاق هي مصادر المعرفة[1]. ومنهم من يعزو إلى طوائف من المتكلمين (المعتزلة والأشاعرة) اعتبارهم العقل ميدانًا للمعرفة[2].

(١) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ٢٣٠.

(٢) يحيى هاشم فرغل، الأسس المنهجية لبناء العقيدة الإسلامية، ١٨١ – ٢٠٦، ٢٤٤ – ٢٥١.

ومن جهة أخرى فإن بعضهم يميل إلى الإجمال في ذكر مصدر المعرفة، فيجعله واحداً ممثلاً في (الله) سبحانه وتعالى[1]. وإنما تمّ وصف ذلك بأنه ميل إلى الإجمال لأنهم لا يعنون بذلك الحصر، بدليل أن بعضهم عاد في موضع آخر فذكر الوحي، تحت عنوان (أدوات المعرفة)[2].

والسؤال المنطقي: كيف يكون (الله) مصدراً للمعرفة، والوحي أداة لها؟ وهل نستقي من الله – جل جلاله – معرفتنا إلا عن طريق وحيه لنبيه ممثلاً في (القرآن الكريم) قبل أي مصدر آخر؟.

وهذا السؤال عينه يطرح على من ميّز بين (الله) ـ جل جلاله ـ وبين الوحي (القرآن الكريم) وعدّه مصدرًا ثانيًا لها[3]. ترى هل هناك ثمة فرق أيضاً؟ أو ليس (الله تعالى) هو مصدر المعرفة وقد أوحى بالقرآن إلى نبيه محمد – ﷺ – بواحدة من صور الوحي الثلاث:

﴿وَما كانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلاّ وَحْياً أَوْ مِنْ وَراءِ حِجابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ ما يَشاءُ﴾ [الشورى: ٤٢/٥١].

وإلى هذا المعنى الذي تمت الإشارة إليه من كون هناك إجمال في ذكر مصدر كلي هو (الله تعالى) ذهب أحد الباحثين في تفسيره لهذا المعنى إلى أن أصل المعارف كلها يعود إلى الله – سبحانه – فهو الذي خلق وعلّم. وما الحسُّ والعقل إلا جزءاً من مخلوقات الله – تعالى – ولذلك فالإنسان مدين لله – تعالى– في أصل خلقه، وعارف مدين لله – تعالى – في أصل معرفته[4].

---

(١) من هؤلاء على سبيل المثال: محمد الداودي، التراث الإسلامي أداة نقد للمعرفة المعاصرة حول طبيعة الإنسان، ١١١ وسيد سجاد حسين وسيد علي أشرف، أزمة التعليم الإسلامي، ٢٩ – ٣٠ والكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٢٢.

(٢) كما فعل الكيلاني مثلاً، المرجع السابق، ٢٣٢.

(٣) كما فعل محمد الحسن بريمة، مرجع سابق، ٢٤ – ٢٩.

(٤) الكردي، مرجع سابق، ٥٢٠.

تصنيف المصادر والطرائق

تختلف وجهات الباحثين في تصنيف مصادر المعرفة وطرائقها، وبوسعنا تصنيف هذه الوجهات على النحو التالي:

التصنيف الثنائي

ينسب هذا التصنيف إلى بعض[1] رموز مدرسة (إسلامية المعرفة) حيث يصرّح بعض رواد هذا الاتجاه بأن الوحي والكون هما مصدرا المعرفة الإنسانية، على نحو متكامل متضافر، لإيصال الإنسان إلى معارف الشهود الحضاري، والقيام بمهام الاستخلاف في الكون. وذلك منبثق من خلال منهج الجمع بين القراءتين (قراءة الوحي وقراءة الكون)[2].

ويندرج في إطار التصنيف الثنائي هذا؛ ذلك التصنيف الذي يجمل المصادر والطرائق في شق أساسي هو الوحي والإلهام والحدْس، وبه يعرف عالم الغيب؛ وشق مساعد للأساسي وهو الحسّ والعقل والتجربة (هكذا)[3]. ولكن ذلك لا يعني أن ثمة اتفاقاً دقيقاً حتى داخل مدرسة (إسلامية المعرفة) فيقضي على النزاع الناشب في إطار ذوي التصنيف الثنائي أنفسهم. ذلك أن نصًا تحتويه أبرز وثيقة لهذه المدرسة يشايع التصنيف الثنائي في المحمل، بيد أنه يختلف مع القول بأن الوحي والكون هما وحدهما مصدرا المعرفة، بل الوحي والعقل هما المصدران المتكاملان، فلا مجال للتعارض بينهما[4]. وبذلك يظهر الاختلاف حتى داخل هذه المدرسة. ومن طرائف الأمور أن يذهب أحد الباحثين في

---

(١) تحديد (بعض) مقصود هنا، إذ ليس كل رموز هذه المدرسة يوافقون على هذا، كما سيرد في التصنيف الثلاثي.

(٢) طه العلواني، الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون، ٥٤ والأزمة الفكرية المعاصرة، ١٤، ٣١.

(٣) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ١٩٤.

(٤) المعهد العالمي للفكر الإسلامي، إسلامية المعرفة، ١١٥.

تصنيفه لمصادر المعرفة هذا المذهب، ولكنه يلجأ إلى بعض الآيات محتجًا بها لدعم وجهة نظره، ومن تلك الآيات:

﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ [ق: ٥٠/٣٧].

﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا﴾ [الحج: ٢٢/٤٦].

﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ [الملك: ٦٧/١٠].

ونجد الباحث يحمل السمع في تلك الآيات على معنى النقل أو الوحي[1].

وعلى الرغم من أنّ بعض المفسّرين قد أشار إلى شيء من ذلك بصيغة التمريض كقول الزمخشري في تفسير آية سورة الملك المشار إليها: ((... وقيل إنما جمع بين السمع والعقل لأن مدار التكليف على أدلة السمع والعقل))[2]. لكنه أعقب ذلك بقوله: ((ومن بدع التفاسير أنّ المراد لو كنا على مذهب أصحاب الحديث أو على مذهب أصحاب الرأي، كأن هذه الآية نزلت بعد ظهور هذين المذهبين، وكأن سائر أصحاب المذاهب والمجتهدين قد أنزل الله وعيدهم، وكأن من كان من هؤلاء فهو من الناجين لا محالة. وعدّة المبشرين من الصحابة عشرة لم يضم إليهم حادي عشر، كأن من يجوز على الصراط أكثرهم لم يسمعوا باسم هذين الفريقين))[3].

إنّ تعقيب الزمخشري حق، ومثله أن يقال: إن مصطلح السمع تعبيراً عن (النقل) أو (الوحي) مصطلح حادث لم يعُرف في عهد النبوة، وإنما ظهر إبّان

(١) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٩٢ – ٩٣.
(٢) الزمخشري، الكشاف عن حقائق التأويل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ٤/١٢٢.
(٣) المرجع السابق، ٤/ ١٢٢ – ١٢٣.

حقبة النزاع الذي برزت جذوره بين الفرق الإسلامية ابتداءً من القرن الثاني. وعلى ذلك فإن السمع في تلك الآيات لا يحمل سوى معنى العضو الحسي المعروف، وهو واحد من خمس حواس معلومة، خُصَّ بالذكر لما يمتاز به من بين سائر الحواس وخاصة البصر[1]، كما سنبين ذلك عند الحديث عن الحسّ بإذن الله – تعالى –. ولعلّه مما يؤكّد هذا المعنى قوله تعالى في آية سورة الحج ﴿...أَوْ آذانٌ يَسْمَعُونَ بِها﴾ [الحج: ٢٢/٤٦].

ويواجه هذا التصنيف انتقاداً مداره أنّ هذا الحصر في الوحي والكون – كما في الاتجاه الأول – لايعطي اعتباراً للقضايا الرياضية التي لا تدخل في نطاق قضايا الوحي، كما لا تدخل في نطاق الموجودات في الخارج، وكذلك قضايا الأخلاق والجمال والقانون. وبناءً على هذا فإن صاحب هذا الانتقاد يذهب إلى مذهب غريب، لم أقف على من سبقه إليه، أو وافقه عليه في القديم أو الحديث، وذلك حين ميّز بين مصادر المعرفة ووسائلها فجعل مصادر المعرفة ستة هي: الوحي، والعالم الموجود، والعقل، والرؤيا، والشيطان (لاستراقه السمع فيوحي إلى أوليائه)، و القلب. أما الوسائل فأربع هي:

الحواس، والعقل، والكشف، والخبر[2].

التصنيف الثلاثي

ولعلّ هذا التصنيف هو الأكثر حضورًا من بين جملة التصنيفات الأخرى، سواءٌ القديم منها أم الحديث. ومن ذلك على سبيل المثال ما يقوله (أبو المعين النسفي) (ت: ٥٠٨ هـ) على طريقة أبي منصور الماتريدي: ((وإذا ثبتت الحقائق والعلوم، فنقول إن أسباب العلم وطرقه ثلاثة أحدهما: الحواس السليمة، وهي

(١) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الخامس عشر، ٣/ ٥٨.
(٢) عبد الله زروق: الإسلام والعلم التجريبي، ٤٢ – ٤٥.

حاسة السمع، وحاسة البصر، وحاسة الشم، وحاسة الذوق، وحاسة اللمس، والثاني خبر الصادق، والثالث العقل))[١].

وما قاله (ابن تيمية) (ت:٧٢٨ هـ) على مذهب أحمد بن حنبل: ((طرق العلم ثلاثة: الحس والعقل والمركب بينهما كالخبر. فمن الأمور ما لايمكن علمه إلا بالخبر، كما يعلمه كل شخص بأخبار الصادقين، كالخبر المتواتر، وما يعلم بخبر الأنبياء صلوات الله عليهم أجمعين))[٢].

ويلقى هذا التصنيف مشايعة من بعض الباحثين المعاصرين[٣]، بمن فيهم بعض رموز مدرسة (إسلامية المعرفة) – وقد سبقت الإشارة إلى تبني بعضهم للتصنيف الثنائي – الذين يذهب بعضهم إلى اعتبارها: الوحي والعقل والكون[٤]، على حين يعتبرها البعض الآخر الله والقرآن والكون[٥].

إن هذا كله يؤكد أن بلورة دقيقة لهذا الموضوع لم تتم بعد، حتى في أكثر الدوائر اهتمامًا به. ولعلّ ذلك يرجع – فيما يرجع – إلى الإشكالين السابقين وهما: **عدم وجود اتفاق لدى الباحثين بهذا الشأن لتصورهم لمدى الاتفاق أو الاختلاف حول مصطلحي المصادر والطرائق. وكذلك يرجع إلى عدم وجود صيغة تمثل الحدّ الأدنى من الاتفاق التصنيفي لهذه المصادر والطرائق.**

التصنيف الرباعي

وهذا التصنيف يمكن وصفه بأنه فلسفي غربي نورده هنا لاكتمال حلقات التصنيف، أكثر منه لإيماننا بسلامته. وهو في الأصل يعزى إلى (أفلاطون)

---

(١) أبو المعين النسفي، مرجع سابق، ١/١٥.

(٢) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ١/١٧٨، وانظر: ٩/٨.

(٣) ماجد الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٣٢، وانظر: ضوابط المعرفة للميداني، ٣٣.

(٤) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١١٦ – ١٢٧ وقضية المنهجية في الفكر الإسلامي، ١٥ – ١٧.

(٥) محمد الحسن بريمة، مرجع سابق، ٢٤ – ٢٩.

(ت: ٣٤٧ ق. م)، والذي يعدّه بعض الباحثين أول فيلسوف بحث مسألة المعرفة لذاتها، وخرج من الثنائية بين السوفسطائيين النازعين إلى اعتبار المعرفة صادرة عن الإحساس وأنها جزئية متغيّرة [١] وبين سقراط (ت: ٣٩٩ ق.م) الذي يرجع المعرفة الحقة إلى العقل. ولكنّ أفلاطون استقصى مصادر المعرفة فوجدها أربعة هي:

١- **الإحساس**: وهو إدراك عوارض الأجسام أو أشباهها في اليقظة وصورها في المنام.

٢- **الظن**: وهو الحكم على المحسوسات بما هي كذلك، وهذه الأحكام نسبية متغيّرة لتعلقها بالمادة.

٣- **الاستدلال**: وهو علم الماهيات الرياضية المتحققة في المحسوسات مثل الحساب والفلك والهندسة.

٤- **التعقل**: وهو إدراك الماهيات المجرّدة عن كل مادّة، وذلك حينما ينظر إلى الكبر أو الصغر كمعنيين مفارقين له نطبقهما عليه [٢].

ونجد أن هناك من يؤمن بهذا التصنيف على اختلاف في بعض الألفاظ من غير تغيير حقيقي لجوهرها [٣]. ويشدد أحد الباحثين من خطورة اعتبار واحد من المصادر الأربعة مصدراً أوحد لها، إذ إن ذلك سيقود إلى كثير من سوء الاستعمال، ولهذا فيجب أن تتضافر جميعها للوصول إلى أهدافها [٤].

---

(١) ألبير نصري نادر من مقدمته لكتاب: الجمع بين رأي الحكيمين لأبي نصر الفارابي، ٧.

(٢) المرجع السابق، ٨.

(٣) Henderson, P.stellavvan, Introduction to Philosophy of Education. p213.
وانظر: محمد جواد رضا، فلسفة التربية، ٣٢١ – ٣٢٣.

(٤) محمد جواد رضا، المرجع السابق، ٣٣٨ – ٣٣٩.

التصنيف الخماسي

ونجد هذا التصنيف مفصلاً عند ابن تيمية. فعلى حين سبق أن قرر ثلاثية المصادر والطرائق لكنه عنى بذلك المصادر والطرائق الأساسية للمعرفة فحسب. ويتضح هذا من خلال إيراده لمصادر وطرائق أخرى. ففي معرض حديثه عن كون بعض أهل السنة قد احتجوا على أن المعرفة والإيمان يحصلان للعبد بفضل الله ورحمته وهدايته وتعريفه؛ يؤكد ابن تيمية على وحدة تلك المصادر والطرائق جنباً إلى جنب من غير استحالة حصول المعرفة بالنظر العقلي (العقل) أو عدم حصولها بتعليم الرسول والعلماء والمؤمنين ودعائهم وبيانهم واستدلالهم، بل يحصل ذلك تارة بالإشارة إلى الدليل العقلي (العقل)، وتارة بالإخبار بالحق (الوحي)، وتارة بما يقذفه الله في قلب المرء من النظر والاعتبار والاستدلال (الحسّ)، وتارة باضطراره إلى العلم من غير اكتساب منه (الإلهام)[1].

وقد تابع هذا التصنيف أحد الباحثين في ميدان التربية الإسلامية، كما مال إلى الفصل بين المصادر والطرائق الأساسية وتلك المساعدة[2]، كما مر معنا آنفاً عند الحديث عن التصنيف الثنائي. ويبقى التأكيد على أنّ كل واحد من هذه الخمسة يعمل تربوياً في مجال معرفته. فالحس يتناسب والمعارف الحسيّة، والعقل يتناسب والمعارف العقلية والحدْس والإلهام يتناسبان والمعارف الذوقية والعاطفية، والوحي يتناسب والمعارف الدينية والخلقية والغيبية بصورة عامة[3]. وبصورة جامعة فإن جميع تلك المصادر والطرائق تؤدي وظائفها في ميدان المعرفة في عالم الشهادة، مثلما تؤديها في ميدان عالم الغيب على نحو تكاملي، وإن كانت المرجعية المطلقة فيه للوحي. ومما هو حري بالتنويه هنا أنّ من التعسف الجزم بصحة واحد من هذه التصنيفات

(١) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ٩/٢٨.

(٢) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ١٩٤.

(٣) المرجع السابق، ١٩٤ – ١٩٥ وانظر: فلسفة التربية الإسلامية، للزنتاني، مرجع سابق، ٣١١ – ٣٢٢.

ومصادرة البقية، لأن الاختلاف فيما بينها ليس حقيقياً، وإنما هو اختلاف ألفاظ، إذ مبناه قائم على الإجمال والتفصيل، وليس على الاستقلال والتفرد كما هو واضح عند التحقيق.

الرأي في هذه الدراسة

أما ما تتبناه هذه الدراسة بصورة رئيسة فالتصنيف الثلاثي، المعتمد على الحسّ والعقل والخبر المعصوم أو الوحي، دون إقصاء لما عدا ذلك. فالحدْس والإلهام والرؤيا الصادقة مصادر ثانوية تأخذ دورها بحسبه في هذه الدراسة. ومن ألطف الاستشهادات التي تساق في معرض ترجيح هذا التصنيف ما استنتجه أحد الباحثين من قول الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل:١٦/٧٨]. فقد استنتج أن منافذ المعرفة ثلاثة هي:

١ – المعرفة (السمعية) وتدخل فيها العلوم النقلية، ومنها علوم الدين، وإن نقلت عن طريق القلم والكتاب.

٢ – المعرفة (البصرية) وتدخل فيها العلوم التجريبية، لأنّها تقوم على الملاحظة والتجربة والقياس، وأساسها البصر والمشاهدة.

٣ – المعرفة (الفؤادية) أو (القلبية) وتدخل فيها المعرفة العقلية الخالصة، عن طريق عمليات العقل العليا من تأمل ونظر وتفكير واعتبار... إلخ، بل إن الآية قد يمتد معناها ليشمل المعرفة (الروحية) ويقصد بها المعارف التبعية من حدس وإلهام وسواهما[(١)].

ويلاحظ هنا أنّ دخول العلوم النقلية في المعرفة (السمعية) وكذا التجريبية في (البصرية) لا يتعارض وذلك القول الذي تبناه أحد الباحثين من قبل، وذهب

---

(١) يوسف القرضاوي، موقف الإسلام من الإلهام والكشف والرؤى، ٢٦.

فيه إلى أن المقصود بالسمع (السمعيات) في الآيات التي قرنت بين السمع والقلب والعقل، لأنّ ذلك اعتسافٌ صريح لمدلول تلك الآيات، أما هذا القول المستشهد به هنا فله منطق يسوّغ إدخال علوم النقل ضمن مدلول (السمع) لا أنّها لا تحمل سوى علوم النقل (السمعيات) فحسب.

بيد أن ما يورده بعضهم من اعتبار للكشف أو ما في حكمه، أو قريب منه مما لا ينضبط بقاعدة، مستبعد هنا جملة وتفصيلاً. وأحسن ما قد يقال فيه إنه أحوال خاصة قائمة على الرياضة والكسب والوجد والذوق والفناء، وتلك أحوال طائفة من الخلق لها من طقوس الفكر، ومسالك التعبّد، ما ينوء بالتزامها جمهرة الأمة وسوادها الأعظم.

ولما كان هدف هذه الدراسة متساوقاً وإفادة عموم الأمة – لا انتقاء طائفة من أبنائها لا تقف عند حدّ اعتبار الكشف مصدراً للمعرفة، بل تتعدى ذلك لتحصره فيه وحده، معتبرة الحسّ والعقل حجاباً يحول دون الوصول إلى المعرفة الحقة، وهذا ما عبّر عنه أبو اليزيد البسطامي بقوله: ((أخذتم علمكم ميّتاً عن ميّت، وأخذنا علمنا من الحيّ الذي لا يموت))[(١)] – لما كان ذلك هو هدف هذه الدراسة فإن أي خصوصيات تتعارض وهذا الهدف تعدّ مرفوضة غير مقبولة، مهدرة غير معتبرة[(٢)]. وفي ضوء هذا يمكننا القول **بأن فلسفة التربية الإسلامية ترتكز في مصادرها وطرائقها الرئيسة على الحسّ والعقل والوحي، وهذا الأخير يتسّم بالمرجعية المطلقة، في حين يتسم الأولان بالنسبية المحدودة بمعطيات الزمان والمكان. ثم تعتمد فلسفة التربية الإسلامية كلاً من الحدس والإلهام والرؤيا الصادقة مصادر ثانوية فرعية على النحو الذي سيرد تفصيله في المكان المناسب من هذه الدراسة بإذن الله – تعالى –.**

(١) ابن عربي، الفتوحات المكيّة، ٢/٢٥٣.

(٢) انظر في هذا: مناقشة القرضاوي للإمام الغزالي حول إيمان هذا الأخير بالكشف الصوفي وجعله مصدراً مهيمناً على بقية المصادر والطرائق، موقف الإسلام، ١٠٢ – ١١١.

وقبل البدء في تناول المصادر الرئيسة أشير إلى أن الابتداء بالحسّ فالعقل فالوحي هو ما تسير عليه هذه الدراسة وليس الابتداء بأصل المعرفة ومصدرها الرئيس وهو (الوحي) كما قد يُتوقع في دراسة تعتمد الوحي (القرآن) مادة لموضوعها. وأحسب أنّ لهذا المسلك ما يبرره إذ هو ينطلق من تصور مفاده أن السائد في الدراسات الوضعية المعنية بمصادر المعرفة وطرائقها إقصاء (الوحي)، وقد جارت هذه الدراسة تلك الدراسات من حيث الابتداء بالحس والعقل بوصفهما قاسماً مشتركًا بين الجميع، لكنها فارقتها حين اعتمدت الوحي مصدراً وطريقة فتميزت، وسيبرز هذا التميز في أثناء التناول. علاوة على هذا فإن بعض الأئمة لم يروا بأساً بتقديم الحس على الوحي والعقل كما فعل أبو المعين النسفي(٥٠٨ هـ)[١]، أو تقديم الحس والعقل على الوحي، كما فعل ابن تيمية (ت:٧٢٨ هـ)[٢] وذلك في معرض حديثهم عن مصادر المعرفة وطرائقها.

وأما تقديم الحس على العقل فقد انطلق من فرضية فحواها أن الحس شرط لازب لعمل العقل، ومن دون معطيات الحس المعرفية فلن يتمكن العقل من تقديم معارفه العليا.

---

(١) أبو المعين النسفي، مرجع سابق، ١٥/١.

(٢) ابن تيمية، درء تعارض العقل و النقل، ١٧٨/١.

الفصل الأول

الحس

تعريف الحس

الحس لغة: أصله من الصوت الخفي مأخوذ من قوله تعالى: ﴿لا يَسْمَعُونَ حَسِيسَهَا﴾ [الأنبياء: ٢١/١٠٢].

وقال ابن الأثير: الإحساس العلم بالحواس، وهي مشاعر الإنسان كالعين والأذن والأنف واللسان واليد. وحواس الإنسان: المشاعر الخمس وهي: الطعم والشم والبصر والسمع واللمس[(١)].

وعرّف الراغب الأصفهاني (ت: ٥٠٢ هـ) الحاسة بأنها: ((القوة التي بها تدرك الأعراض الحسيّة، والحواس المشاعر الخمس، يقال حَسَسْتُ وحَسَّيْتُ وأحسستُ... وأما أحسسته فحقيقته أدركته بحاستي، وأحسست مثله لكن حذفت إحدى السينين تخفيفاً نحو ظِلت))[(٢)].

وفي الدراسات الفلسفية تعرف الحاسة بأنها: ((قوة طبيعية في الجسم وبها يدرك الإنسان والحيوان الأشياء الخارجة عنه، وما يطرأ على جسمه من تغيّرات))[(٣)].

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، ٢/٤٩ ـ ٥٠.

(٢) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ١١٦ وبصائر ذوي التمييز للفيروز أبادي، ٢/٤٥٩.

(٣) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٦٥.

وقد نشأ عن الاعتماد على وسيلة الحس ماعُرف بالمذهب الحسي (Sensationalism) وهو مذهب: ((يرى أن الحواس هي المصدر الوحيد لجميع معارفنا، وهي وحدها التي تفصل في قيمة هذه المعارف. وهذا المذهب يرد المعقول إلى المحسوس، ومن أظهر القائلين به هوبز وكوندياك وهيوم... ويقابل العقلانية (Rationalism)[(١)].

ومعنى رده المعقول إلى المحسوس رؤيته إلى المعرفة على أنها إما إحساسات أو راجعة إلى إحساسات[(٢)].

ويُرجح أنّ (دي جيراندو) هو الذي ابتدع اصطلاح المذهب الحسي[(٣)].

الفرق بين الحس والتجريب

يرى بعض الباحثين أن المذهب الحسي ما هو إلا إحدى صور التجريبية (Empiricism)[(٤)]. إذ هو يقوم على أن الحس باب المعرفة الوحيد، وليس في العقل شيء لم يمر بالحس ابتداءً.

ولهذا فإنهم ينكرون أن يولد العقل مزوداً بأفكار فطرية موروثة كما يرى العقليون. ووفق هذا المفهوم فإن التجريبيين يلتقون مع الحسيين، ولكنهم يختلفون عنهم في كون التجريبيين يرون أن فاعلية العقل تبدو في عملياته العقلية العليا كالتفكير فيما تنقله إليه الحواس من صور ذهنية، وتأليف أفكار من العناصر التي استمدها من التجربة، وهي أفكار لا وجود لها في العالم الخارجي[(٥)].

---

(١) المرجع السابق، ١٧٥.
(٢) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ١٧٣.
(٣) المرجع السابق، ١٧٣.
(٤) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ١/٤٧٠.
(٥) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٧٤.

ولكن لئن أرجع التجريبيون المعرفة إلى التجربة، وسواء كان ذلك مصدراً وحيداً للمعرفة، أم أساساً لها على الأقل، فذلك أيضاً هو مذهب الحسيين بجامع التقاء الطرفين في اعتبار الإدراك الخارجي، أي عن طريق الحواس أصل كل علم، ولكن لكون الحس أمراً يشمل الحواس الظاهرة والباطنة، فإن إدراك الأشياء الخارجية يسمى إحساساً، في حين يسمى إدراك الأشياء الباطنة تأملاً[١].

والتعبير الأدق أن المذهب الحسي يعدّ جميع المعارف قائمة على إدراك الحواس،ومن ثم ينقلها إلى العقل، أما الاتجاه التجريبي فيعدّ التجربة مصدراً وحيداً للمعرفة، وذلك من خلال المدركات الحسية.

ومن هنا ندرك الصلة بين الحسية والتجريبية من زاوية كون الأولى تدخل في مجال التصور، في حين تدخل الأخرى في مجال التصديق[٢]، مع الأخذ في الاعتبار أن الحس يقوم على عنصري الملاحظة والتجربة، والفرق بينهما أن الملاحظة تقتصر على مشاهدة الأشياء على ما هي عليه في الطبيعة، بينما لابد أن يتدخل الباحث في مجال بحث التجربة[٣].

أنواع الحواس

يكاد يجمع الدارسون لمصادر المعرفة الحسية وطرائقها، أو أولئك الذين عرضوا لها في أبحاثهم بأن الحواس لا تخرج عن نوعين هما:

---

(١) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٢٨.

(٢) عبد الرحمن الزنيدي، مرجع سابق، ٤٣٦ – ٤٣٧. والتصور يعني: ((حصول صورة الشيء في العقل)) أما التصديق فهو: ((أن تنسب باختيارك الصدق إلى المخبر)) (الجرجاني، التعريفات ٨٧). ويوضح هذا المعنى محمد باقر الصدربتقسيمه الإدراك البشري إلى: تصور وهو الإدراك الساذج، وتصديق وهو الإدراك المنطوي على حكم. فالتصور كتصورنا لمعنى الحرارة أو النور، والتصديق كتصديقنا بأن الحرارة طاقة مستوردة من الشمس، وأن الشمس أنور من القمر، وأن الذرة قابلة للانفجار (فلسفتنا، ٥٢-٥٣).

(٣) الزنيدي، مرجع سابق، ٤٣٦ – ٤٣٧.

أولاً: الحواس الظاهرة وهي خمسة أقسام: السمع والبصر واللمس والشم والطعم.

ولم يخالف في ذلك –حسب معرفتي– سوى الإمام الباقلاني (ت: ٤٠٣هـ) حيث عدّ طرق العلم ستاً[١]: الحواس الخمس الظاهرة، وأضاف ما أسماه بالحاسة السادسة وهي عبارة عن: ((ضرورة تخترع في النفس ابتداءً، من غير أن تكون موجودة، ببعض هذه الحواس، كعلم الإنسان بنفسه وما يجده فيها من الصحة والسقم، واللذة والألم، والغم والفرح، والقدرة والعجز، والإرادة والكراهية، والإدراك والعمى، وغير ذلك مما يحدث في النفس، مما يدركه الحي إذا وجد به))[٢].

ثانياً: الحواس الباطنة، وقد تعدّدت عبارات الباحثين القدامى والمحدثين حيالها، فبعضهم يعبّر عنها بالإحساس الباطني كاللذة والألم، والفرح والحزن، والقوة والغضب[٣]. أو الغضب والشهوة[٤] أو الإحساس بالعطش والجوع والتعب ونحوها[٥].

وتوسّع آخرون فعدّوا الحواس الباطنة خمساً على النحو التالي:

١- الحس المشترك ويعني القوة النفسية العاكسة لجميع الصور المتسربة إليها عن طريق الحواس الخمس فتجتمع بالملموسات والمشمومات...إلخ فسميت بالحس المشترك، ومثالها رؤيتنا للشعلة التي تدار بسرعة دائرة مع أنها ليست كذلك في حقيقة الأمر.

(١) أبو بكر الباقلاني، مرجع سابق، ٢٨.
(٢) المرجع السابق، ٢٩ – ٣٠.
(٣) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ١٠٨/٦.
(٤) على حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٤٢ – ١٤٣.
(٥) عبد الحميد الزنتاني، مرجع سابق، ٣١١.

٢- الخيال: ويعني أن الصور التي ارتسمت بالحس المشترك إذا غابت فيمكن أن تتذكر بالرجوع إلى الخيال، ولذلك فالخيال خزانة الحس المشترك.

٣- الوهم: ويعني القوة المدركة للمعاني الجزئية كالعداوة تدركها الشاة من الذئب.

٤- الحافظة: وتعني أن ذهاب صور المعاني الجزئية في الوهم يمكن تذكرها بالرجوع إلى الحافظة، ولذلك تسمى خزانة الوهم.

٥- المتخيّلة: وهي التي تنسب بعض الصور إلى بعض ومثاله. صاحب هذا اللون له طعم كذا(١).

وبالتأمل فيما سبق يتبدى لنا أن الخلاف في التقسيم من قبيل اختلاف الألفاظ لا الحقائق، حيث يجمله بعضهم، ويفصله بعضهم الآخر، بما في ذلك تسمية الإمام الباقلاني للحاسة الباطنة بالحاسة السادسة من غير تقييد لها بحواس الباطن. بيد أن الخلاف الحقيقي هو في اعتبار العقل إحدى حواس العقل الباطنة، كما ذهبت إلى ذلك المدرسة الحسية الوضعية(٢)، وإن كان بعض الباحثين في إطار التربية الإسلامية وافق على ذلك باستناده إلى قول الله تعالى﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ١٦/٧٨]. فعدّ الأفئدة هي العقل المقرون بالسمع والبصر باعتبارها أبرز نعم الحواس، خصّت بالذكر دون سواها، فاستوجبت الشكر، وترتب عليها مسؤولية إنسانية أمام الخالق -جل وعلا-: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ١٧/٣٦](٣).

---

(١) الجرجاني، التعريفات، ١٢٧. وانظر: معالم الفلسفة الإسلامية لمحمد جواد مغنية، ٧٨ – ٧٩، والكردي، مرجع سابق، ٥٤٧ – ٥٤٨، ٥٥٨.

(٢) محمد عمارة، السنة النبوية مصدر للمعرفة، ١٥.

(٣) عباس محجوب، مدخل إلى إسلام التربية، ٢٦٨.

والحق أن هذا استنباط خاص لا دليل قوياً يسنده. والاستدلال بآية النحل أو الإسراء يمكن أن يكون عاماً يشمل مصادر وأدوات المعرفة الحسية ممثلة بالسمع والبصر كإشارة إلى أهم الحواس الظاهرة، كما يشمل الأفئدة أو الفؤاد، كإشارة مقابلة لقوى العقل وعملياته العليا.

إن دمج مصادر المعرفة وأدواتها سمعاً وبصراً وفؤاداً تحت قسم الحواس فحسب أمرٌ – علاوة على عدم وجود مستند قوي يدعمه- يعطّل إشارة كبرى من إشارات مظهر التكامل بين مصادر المعرفة الحسية والعقلية وأدواتها، والتي يمتاز بها منهج القرآن الكريم في التعامل مع سائر الظواهر في عالم الشهادة. ومن المعلوم أن القرآن الكريم لم يأت على ذكر العقل باسمه المجرد أو مصدره (عقل) ولكن عبّر عنه بصيغة الفعل تارة، وبأسماء مختلفة أخرى تارة ثانية. وسنأتي على ذلك كله عند الحديث المفصّل عن المصادر والطرائق العقلية بإذن الله – تعالى-.

وحاصل القول فيما يتعلق بتقسيم الحواس أنه لم يكن من منهج القرآن الكريم تقسيم الحواس إلى ظاهرة وباطنة، ولكنه أبرز منهجه في ذكر الحواس على أساس قيمتها المعرفية الإدراكية، إذ أظهر عملها، دون أن يتحدث عن تكوينها[١].

ومن الناحية التربوية فلا يترتب على هذا التقسيم بحدّ ذاته آثار سلبية أو إيجابية، لأن المؤدى النهائي إنما هو في إعمال الحواس في ميدان التربية على نحو يجلي وظائفها، ويحقق الغرض من وجودها، بوصفها مصادر وطرائق معتمدة وأساسية.

---

(١) راجع الكردي، مرجع سابق، ٥٤٩.

أهمية الحواس

تحتل الحواس – بوصفها مصدراً للمعرفة وطريقة لها – أهمية لا يقلّل من قدرها باحث منصف. فالحس أحد منافذ المعرفة إلى نفس الإنسان، ويكاد المرء العادي لا يعترف بسواها وسيلة لمعرفته، إذ إن معارفه كلها مبنية على ما رآه وسمعه ولمسه بنفسه.

ومعظم حقائقه (Truths) عن الدنيا الموضوعية، والدنيا الخارجية المحيطة به إنما هي مدركات حسيّة[1].

ولا شك أن المعرفة الحسية تكون يقينية عندما يُقّدم الحس شهادته مؤكدة قاطعة بعد عمليات الإدراك الحسي المتواترة، والمتفقة مع شهادات الحواس الأخرى،وشهادات الآخرين من غير أن تتعارض مع أصل من أصول العقل وقوانينه[2]، مع أن بعض الباحثين لا يسلّم حتى بقانون العليّة أو قوانين العقل الأولية تلك، إذ إن العلاقة بين العلّة والمعلول لا تقوم –حسب هذه الوجهة– على مبدأ عدم التناقض الصوري، الذي يذهب إليه العقليون بوصفه قانوناً حتمياً من قوانين العقل الأولية، وإنما على أساس التجربة[3].

ومن قبل تزعّم (جون لوك) لواء هذه المقولة في كتابه (مقالة في العقل البشري) فذهب إلى إنكار وجود أفكار أولية موروثة، أو مايسمى ببداثه العقول، كما يقول أصحاب المذهب العقلي.

ويرد (لوك) على ما يُقَدّم من أدلة تؤكد صحة دعوتهم بما يلي:

أولاً: إن القول بأن هذه الأفكار مسلم بها من جميع الناس بلا استثناء محجوج بوجود قبائل متوحشة لا تعرفها.

---

(١) يعقوب فام، مرجع سابق، ١٠٢.

(٢) عبد الرحمن الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣٤.

(٣) محمد ياسين عريبي، مثلث المنهج التجريبي، ١١٥ – ١٤٦.

ثانياً: إن القول بأن العقل البشري يدرك هذه الأفكار بمجرد وعيه ويقظته محجوج بأن العقل لا يستطيع إدراك تلك الآراء بمجرّد يقظته في السنين الأولى من العمر، بدليل أن الأطفال تجهلها تماماً. فالقول مثلاً باستحالة اجتماع النقيضين في وقت واحد أمر يجهله الأطفال والمتوحشون والبلهاء، على الرغم من بداهته. وبذلك فلا يمكن القول بفطرية مثل هذه الآراء، بل هي مكتسبة، وبتجربة طويلة[1].

وعلى الرغم من حدّة الخلاف بين الحسيين والعقليين إلا أن ذلك لا يعني إنكار العقليين المطلق لأهمية الحس أو العكس، وإنما مدار الخلاف كامن في أيّهما الأصل، وأيهما الفرع له[2].

ولئن حدث ما يخالف هذا فهو خروج على الاتجاه العام لدى هذا الطرف أو ذاك، وتطرف مذموم لا يحمل تبعاته جمهور الحسيين أو العقليين[3].

وبالنسبة إلى موقف القرآن الكريم من التجربة أو الحس فإن التجربة تمثل – في نظر بعض الدارسين لآياته – المعرفة بعواقب الأشياء، وهذه الطريقة في

---

(١) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٢٩ – ٣٠.

(٢) راجع في موقف الحسيين: راجع الكردي، مرجع سابق، ٥٤٠، ٥٨١. والزنيدي، مرجع سابق، ٥٢٦ – ٥٢٨. وفي موقف العقليين: الكردي، المرجع السابق، ٥٨٣ – ٥٨٤، والزنيدي، المرجع السابق، ٥٢٦ – ٥٢٨، ومحمد جواد رضا، فلسفة التربية، ٣٣٣ – ٣٣٤.

(٣) أشير هنا إلى فرقة السُّمَنِيَّة وهم (عبدة الأصنام) والقائلون بالتناسخ، وقيل لهم السُّمَنِيَّة نسبة إلى سومنات الهند (انظر : نظرية المعرفة في القرآن لآية الله جواد آملي، ٥ الهامش (١)). وتزعم هذه الفرقة أنه لا سبيل إلى معرفة شيء إلا عن طريق الحواس الخمس، وأبطلوا العلوم النظرية، وزعموا أن المذاهب كلّها باطلة. ويلزمهم على هذا القول إبطال مذهبهم، لأن القول بإبطال المذهب مذهب. (انظر: أصول الدين لأبي منصور البغدادي، ١٠-١١، وكذا الفرق بين الفرق، ٣١١). وممن شايع هذا المذهب السفسطائيون. (انظر: الإنسان والعقل لنايف معروف، ١٢ –١٣). وبالمقابل فإن الترانسندالية تغالي في أهمية العقل إلى الحد الذي تجعله مصدراً أوحد للمعرفة، لأن العلوم كلها كامنة فيه، وعالم الحس يعمل على تشويش معارف العقل. (انظر: المرجع السابق للزنيدي، ٥٢٧ – ٥٢٨).

المعرفة تعدّ الوسيلة القاطعة لبلوغ الحقيقة. وهي طريقة استخدمها الإنسان حين كان يجمع النباتات ويجربها ويأكلها ليميز بين النافع والضار. وكلما تمكن المرء من تحقيق أكثر النفع يكون قد اقترب من الحق أكثر. وهذا منهج قرآني معتبر فقد جاء على لسان إبراهيم: ﴿هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ، أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ﴾ [الشعراء: ٢٦/٧٢-٧٣][١].

ويوسعنا أن نقول إن القرآن الكريم يقدّم هنا إشارات إلى ضرورة اختبار بعض الظواهر اختباراً قبلياً وآخر بعدياً لينتج عنهما الفرق في النفع أو التأثير، قبل أن يطرأ متغيّر مستقل جديد، وبعد أن يطرأ، ليظهر ذلك جلياً في المتغيّر التابع في الحالين.

والحق أننا إذا استقصينا البحث في نشأة الحسّ والتجريب باعتبار هذا المنهج منهجاً علمياً معتبراً فسنجد أن هذا المنهج نبتة إسلامية، نشأت من وحي المنطق الأصولي القائم على مبحث (العلة) المستلزم لمعرفة جملة أسس تشكّل في مجملها أسس البحث التجريبي وهذه الأسس هي:

١- **اطّراد العلة**: أي إنه كلما وجدت العلة في صورة من الصور وجد الحكم على نحو مطّرد، وتلك قاعدة: ((دوران العلة مع الحكم وجوداً)).

٢- **انعكاس العلّة**: أي إنه كلما انتفت العلة انتفى الحكم، وتلك قاعدة: ((دوران العلة مع الحكم عدماً)).

٣- **دوران العلة**: أي دورانها مع المعلول وجوداً وعدماً، وقد عُدّ هذا الدوران عين التجربة، بحيث يفيد القطع كلما كثر.

٤- **تنقيح المناط**: وهو عبارة عن عمليتين هما: حذف مالا يصلح للعليّة من أوصاف المحل، وتعيين العلة بين ما تبقى (الحذف والتعيين)[٢].

---

(١) جودت سعيد، مفهوم التغيير، ٩٥ – ٩٦.

(٢) علي سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ١/٤٢ – ٤٣. وانظر: ضوابط المعرفة للميداني، ٢١٦ – ٢٣٢.

ويلاحظ أن المنهج التجريبي الغربي عند (جون استيورات مل) قام فيما بعد على مثل هذه الأسس، وإن اختلفت الاصطلاحات[1]. ثم تنبه (روجر بيكون) إلى أهمية العلم العربي فارتاده، ونقل الكثير منه إلى إنجلترا وإكسفورد بالذات، كما نقل عدداً كبيراً من الكتب العربية المترجمة إلى اللاتينية. ونادى بأن معرفة العرب وعلمهم الطريق الوحيد للمعرفة الحقة لمعاصريه. ثم استلهم (فرانسيس بيكون) منهج روجر، فكان أول تجريبي حقيقي في العصور الحديثة[2].

وإذا كان هناك ثمة فرق يذكر بين قواعد المنهج التجريبي عند المسلمين في علومهم الدينية وبين القواعد المستخدمة في العلوم الطبيعية **فهو أن المعطيات المستخدمة في القياس الأصولي الخاص بالفقه والعلوم الدينية هي أحكام وحقائق دينية متمثلة في آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية صحيحة، وأحكام مجمع عليها، ومستنبطة منهما، في حين أن معطيات العلوم الطبيعية ليست سوى معلومات وحقائق طبيعية مستقرأة عن الطبيعة بالملاحظة والمشاهدة. وعلى ذلك فإن التفريق بين العلوم الدينية والعلوم الطبيعية على نحو مبالغ فيه يعدّ جهلاً بالاثنين معاً**[3]. ولكن ذلك لا يعني أن هذا المنهج يمكن أن يطال المباحث الدينية جميعها، كما هو الحال في بحث المسائل الطبيعية، ذلك أن ثمة مناطق غيبية أو تاريخية لا تتكرر، فمثل هذه مما لا مجال للمنهج التجريبي فيها، كما سيتضح ذلك أكثر فيما بعد.. بإذن الله – تعالى –.

ويسعى بعض الباحثين لتجلية الاتجاه التجريبي في القرآن الكريم من خلال النظر في القواعد التي يمكن إيجازها على النحو التالي:

---

(١) المرجعان السابقان، ١/٤٣ – ٤٤ و ٢١٦ – ٢٣٢.
(٢) النشار، المرجع السابق، ١/٤٣ – ٤٤.
(٣) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٧٣.

١- تسخير الله تعالى الكون للإنسان: وثمة آيات كثيرة بهذا الخصوص لعلّ من أبرزها قوله تعالى:

﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَراتِ رِزْقاً لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الأَنْهارَ، وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهارَ﴾ [إبراهيم: ١٤/٣٢-٣٣].

٢- العرض الواقعي لحال الكون: حيث يعرض الكون أمام الإنسان في صورته المتحركة:

﴿وَتَرَى الأَرْضَ هامِدَةً فَإِذا أَنْزَلْنا عَلَيْها الْماءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾ [الحج: ٢٢/٥].

﴿وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَها ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ، وَالْقَمَرَ قَدَّرْناهُ مَنازِلَ حَتَّى عادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ، لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَها أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سابِقُ النَّهارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس: ٣٦/٣٨-٤٠].

٣- فاعلية الإنسان: أي إن الله تعالى دفع الإنسان لاستخدام حواسه وعقله من خلال الآيات المتحدثة عن الكون والمختتمة بمثل قوله تعالى: ﴿إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون ...﴾ ﴿يتفكرون ...﴾ ﴿يفقهون ...﴾[1]، بل وتجعل آيات القرآن الكريم المهمة العملية للإنسان هي القيام بدوره الفاعل في الكون والحياة:

﴿قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ﴾ [الأنعام: ٦/١١]، و﴿فَامْشُوا فِي مَناكِبِها﴾ [الملك: ٦٧/١٥]، و﴿فَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ حَلالاً طَيِّباً﴾ [النحل: ١٦/١١٤]، و﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيها﴾ [هود: ١١/٦١].

---

(١) هذه الآيات وإن كان ظاهرها الدعوة إلى استخدام العقل وعملياته العليا، ولكنها قبل أن تبلغ العقل لابد أن تمر بالحس.

٤- تعليم منهج البحث التجريبي: وذلك في إشارات القرآن الكريم إلى الاطّراد والسببية بين الحوادث ومسألة الكميات والمقادير (العدّ والوزن والإحصاء) في ذكره للحوادث المختلفة ﴿وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهارَ﴾ [المزمل:٢٠/٧٣]، و ﴿وَجَعَلْنا اللَّيْلَ وَالنَّهارَ آيَتَيْنِ فَمَحَوْنا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنا آيَةَ النَّهارِ مُبْصِرَةً لِتَبْتَغُوا فَضْلاً مِنْ رَبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْناهُ تَفْصِيلاً﴾ [الإسراء: ١٢/١٧].

٥- وكذلك أشار إلى فكرة **التصنيف**، والتي تعدّ اليوم إحدى قواعد المنهج التجريبي:

﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دابَّةٍ مِنْ ماءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ ما يَشاءُ﴾ [النور: ٤٥/٢٤][١].

إن القرآن الكريم يولي النهج التجريبي اهتماماً ملحوظاً، فهو يلفت النظر إلى أهمية استخدامه من خلال بعض الإشارات الرامية إلى توصيل هذا المدلول. فقد دعا إلى استخدام أداة النظر الحسيّة لملاحظة التغيّرات الطارئة، والنفاذ منها إلى الاستدلال على قدرة الله تعالى على إحياء الأجسام بعد فنائها بما يؤكد ما أشرنا إليه سابقاً من **الإيماء إلى أهمية الاختبارين القبلي والبعدي المتأثرين بالمتغيرات الطارئة** وتلك هي صورة الشكل المنهجي الموصل إلى الحقيقة الأخروية:

﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِها قالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِها فَأَماتَهُ اللَّهُ مِئَةَ عامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قالَ كَمْ لَبِثْتَ قالَ لَبِثْتُ يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قالَ بَلْ لَبِثْتَ مِئَةَ عامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعامِكَ وَشَرابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ إِلَى حِمارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظامِ كَيْفَ نُنْشِزُها ثُمَّ نَكْسُوها لَحْماً فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ٢٥٩/٢].

---

(١) الزنيدي، مرجع سابق، ٥٠٥-٥١٠.

وجاء الردّ على سؤال إبراهيم عن كيفية إحياء الموتى حسيّاً تجريبياً قائماً على التجربة والملاحظة:

﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢/٢٦٠].

ويشير أحد الباحثين إلى أن السؤال عن معرفة الكيفيات (know-how)–كما سبق عند إبراهيم– يمثل حقيقة تجريبية يمكن الاعتماد عليها في توظيف إنتاج المعرفة الكيفية[1]. ويمكن الإفادة من ذلك أيضاً في تنمية التربية التساؤلية لدى المتعلم، لينتقل من طور التلقين بصورة تحمل قدراً من السلبية إلى طور أفضل فيه من التفاعل الإيجابي ما يدفع به إلى القيام بعملية الاختبار التجريبي، ومن ثم الحصول على المعرفة واكتشاف نتائجها بمفرده، وذلك ضرب من ضروب التعلم الذاتي. ونجد في قصد هداية إبراهيم –عليه السلام– لمعرفة الخالق – جل وعلا – استخدام إبراهيم لخطوات المنهج العلمي، الذي بدأ من الإحساس بوجود مشكلة قائمة في الواقع، وهي ضرورة وجود خالق للوجود، ثم حدّدها بمشكلة الضلال والخرافة التي وقع فيها أبوه وقومه، وانتقل إلى وضع فرضيات لخالق الوجود، وفحصها واحدة بعد الأخرى، عن طريق الأداة الكلية هنا وهي الحس (البصر) وحينما توصل إلى بطلان كل تلك الفرضيات، انتقل إلى فرضية رابعة وهي ضرورة وجود خالق لهذا الوجود، ليس كمثله شيء، فتحققت سلامة هذه الفرضية، وحصل اليقين العلمي.

وبذلك يكون تدرج عبر خطوات خمس هي خطوات البحث العلمي التجريبي، وقد تقدّم على النحو التالي:

---

(١) أحمد المهدي عبد الحليم، نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي، ٣٨.

١) الإحساس بالمشكلة.

٢) تحديد المشكلة.

٣) وضع فرضيات لحل المشكلة.

٤) فحصها واختيار فرض الفروض.

٥) التقويم وإصدار الحكم.

وهذا ما تنطق به هذه الآيات:

﴿وَإِذْ قالَ إِبْراهِيمُ لأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْناماً آلِهَةً إِنِّي أَراكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلالٍ مُبِين، وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْراهِيمَ مَلَكُوتَ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ، فَلَمّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأى كَوْكَباً قالَ هَذا رَبِّي فَلَمّا أَفَلَ قالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ، فَلَمّا رَأى الْقَمَرَ بازِغاً قالَ هَذا رَبِّي فَلَمّا أَفَلَ قالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضّالِّينَ، فَلَمّا رَأى الشَّمْسَ بازِغَةً قالَ هَذا رَبِّي هَذا أَكْبَرُ فَلَمّا أَفَلَتْ قالَ يا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمّا تُشْرِكُونَ، إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَما أَنا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٦/٧٤-٧٩].

والملفت للنظر في هذا المنهج الإبراهيمي استناده إلى طريقة التفكير الاستقرائي، حيث بدأ من الجزء ممثلاً في مظاهر الطبيعة المختلفة، وانتهى بحكم كلي، وهو الوصول إلى الحقيقة الإلهية المطلقة (الخالق سبحانه وتعالى).

وقمين بالإشارة أن هذه النظرة الكلية الجامعة بين قراءة الوحي وقراءة الكون هي التي أطلق عليها أحد الباحثين (منهج الجمع بين القراءتين)[1]، ويؤكد عليها في غيره ما مناسبة[2].

---

(١) محمد أبو القاسم حاج حمد، العالمية الإسلامية الثانية، ٧٦-٨٤.

(٢) طه العلواني، الجمع بين القراءتين، ٥٤، وإسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، ١٥ – ٢١ والجمع بين القراءتين (محاضرة)، ٣٥ – ٤٤.

وفي هذا السياق أرشد الله تعالى موسى – عليه السلام- إلى استخدام أداة النظر لملاحظة التغيّر الذي سيطرأ على الجبل، حالة تجلي الله – سبحانه –له، ومنه يصل المرء إلى حقيقة تتصل بالخالق – سبحانه–، وهي استحالة رؤيته في الدنيا:

﴿وَلَمَّا جاءَ مُوسَى لِمِيقاتِنا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قالَ رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قالَ لَنْ تَرانِي وَلَكِنِ انْظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكانَهُ فَسَوْفَ تَرانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكّاً وَخَرَّ مُوسَى صَعِقاً فَلَمَّا أَفاقَ قالَ سُبْحانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف: ١٤٣/٧].

ونظراً للمكانة التي تحتلها أدوات الحسّ في القرآن؛ فقد تكرر لفظ السمع ومشتقاته المتعلقة بالإنسان (١٣٩) مرّة منفرداً[١]. في حين تكرر لفظ البصر أكثر من مئة مرّة (١٠٦) منفرداً[٢]. وجمع بينهما في مواضع كثيرة أخرى، كما سنشير إلى ذلك لاحقاً –بإذن الله تعالى–.

وقد عُرِّف السمع بأنه: ((الإحساس الذي به إدراك الأصوات، الذي آلته الصماخ، والإبصار: الإحساس المدرك للذوات، الذي آلته الحدقة))[٣].

ومن المواطن التي ورد فيها ذكر السمع مستقلاً في القرآن بوصفها إحدى نعم الله الكبرى، بما يحمل دعوة الإنسان لتوظيفها على النحو المشروع:

﴿وَكَمْ أَهْلَكْنا قَبْلَهُمْ مِنْ قَرْنٍ هَلْ تُحِسُّ مِنْهُمْ مِنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزاً﴾ [مريم: ٩٨/١٩].

﴿وَإِذا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف:٢٠٤/٧].

(١) محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ٤٥٤ – ٤٥٨.
(٢) المرجع السابق، ١٥٤ – ١٥٦.
(٣) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ٢٣٢/١٣.

﴿إِنِّي آمَنْتُ بِرَبِّكُمْ فَاسْمَعُونِ﴾ [يس: ٢٥/٣٦].

﴿وَلَوْلا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ ما يَكُونُ لَنا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذا سُبْحانَكَ هَذا بُهْتانٌ عَظِيمٌ﴾ [النور: ١٦/٢٤].

﴿إِنَّما كانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنا وَأَطَعْنا﴾ [النور: ٥١/٢٤].

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَداً إِلَى يَوْمِ الْقِيامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِياءٍ أَفَلا تَسْمَعُونَ﴾ [القصص: ٧١/٢٨].

ولأهمية السمع شُبّه الكفار بالموتى بجامع عدم استفادة كلا الفريقين من هذه الأداة:

﴿إِنَّما يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ وَالْمَوْتَى يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ﴾ [الأنعام: ٣٦/٦].

﴿إِنَّكَ لا تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعاءَ إِذا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ، وَما أَنْتَ بِهادِي الْعُمْيِ عَنْ ضَلالَتِهِمْ إِنْ تُسْمِعُ إِلاَّ مَنْ يُؤْمِنُ بِآياتِنا فَهُمْ مُسْلِمُونَ﴾ [النمل: ٢٧/٨٠-٨١].

ولأهمية السمع كذلك جعل الله تعالى مناط إنهاء إجارة المشرك المستجير سماع القرآن الكريم كمحطة رئيسة قبل بلوغه مأمنه:

﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لا يَعْلَمُونَ﴾ [التوبة: ٦/٩].

ويصور القرآن حالة الكفر في منتهى الإعراض عن سماع الحق، وذلك حينما يضع المرء بين ذاته وبين دعوة التوحيد حجاباً يحول دون أن يلامس سمعه فكر جديد، أو رأي مخالف؛ فقال على لسان نوح –عليه السلام–:

﴿وَإِنِّي كُلَّما دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصابِعَهُمْ فِي آذانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْباراً﴾ [نوح: ٧/٧١].

وقال – سبحانه –: ﴿وَيْلٌ لِكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ، يَسْمَعُ آياتِ اللَّهِ تُتْلَى عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِراً كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها فَبَشِّرْهُ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ [الجاثية: ٤٥/٧-٨].

وقال: ﴿وَإِذا تُتْلَى عَلَيْهِ آياتُنا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَنْ لَمْ يَسْمَعْها كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ [لقمان: ٣١/٧].

وقال: ﴿وَقالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لا تَسْمَعُوا لِهَذا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾ [فصلت: ٤١/٢٦].

إن ذلك يدل في مجموعه على أن السمع وسيلة أساسية في عملية التعلّم، بل هي تفوق حاسة البصر من حيث الأهمية، كما سنرى فيما بعد.

ومن المواطن التي ورد البصر فيها مستقلاً نظراً لأهميته أيضاً، وما يستتبع ذلك من توظيف لهذه النعمة الموازية لنعمة السمع على النحو المشروع كذلك:

﴿أَفَلا يَنْظُرُونَ[1] إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّماءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ، فَذَكِّرْ إِنَّما أَنْتَ مُذَكِّرٌ﴾ [الغاشية: ٨٨/١٧-٢١].

(١) قد تشعر هذه الآيات التي ورد لفظها بـ (نظر) ومشتقاتها أن النظر المقصود فيها غير النظر الحسي، وهنا لابد من الإفصاح عن أنها حقاً قد تشتمل على هذا المعنى، وهو المسمى بـ (النظر العقلي) وسنأتي، إليه عند الحديث عن المصادر والطرائق العقلية – إن شاء الله تعالى – ولكن تم توخي الآيات الدالة على النظر الحسي هنا، وإن كانت لربما تضم العقلي أيضاً – كما سبق –، غير أن ذلك لا يعني عدم دلالتها الحسية بقدر ما يعني عمق العلاقة بين الحسي والعقلي. وقد عرّف الراغب الأصفهاني النظر بالأمرين معاً فقال: ((النظر تقليب البصر والبصيرة لإدراك الشيء ورؤيته، وقد يراد به التأمل والفحص، وقد يراد به المعرفة الحاصلة بعد الفحص وهو الرّوية، يقال نظرت فلم تنظر أي لم تتأمل ولم تتروّ)) (المفردات في غريب القرآن، ٤٩٧).

﴿قُلِ انْظُرُوا ماذا فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ..﴾ [يونس: ١٠/١٠١].

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهارَ سَرْمَداً إِلَى يَوْمِ الْقِيامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾ [القصص: ٢٨/٧٢].

﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: ٥١/٢١].

﴿وَيُرِيكُمْ آياتِهِ فَأَيَّ آياتِ اللَّهِ تُنْكِرُونَ﴾ [غافر: ٤٠/٨١].

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ شُرَكاءَكُمُ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي ماذا خَلَقُوا مِنَ الأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّماواتِ أَمْ آتَيْناهُمْ كِتاباً فَهُمْ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْه...﴾ [فاطر: ٣٥/٤٠].

﴿هَذا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي ماذا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [لقمان: ٣١/١١].

﴿وَجَعَلُوا الْمَلائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبادُ الرَّحْمَنِ إِناثاً أَشَهِدُوا خَلْقَهُمْ سَتُكْتَبُ شَهادَتُهُمْ وَيُسْأَلُونَ﴾ [الزخرف: ٤٣/١٩].

وهذا يشير إلى أهمية حاسة البصر في عملية التعلّم، وإن كانت تأتي في درجة تالية للسمع، من حيث فاعليتها في تنمية المعرفة وتحصيلها واستيعابها.

وهناك مواطن جُمِعَ فيها بين السمع والبصر:

﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّماءِ وَالأَرْضِ أَمْ مَنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالأَبْصارَ﴾ [يونس: ١٠/٣١].

﴿ما كانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَما كانُوا يُبْصِرُونَ﴾ [هود: ١١/٢٠].

﴿وَعَرَضْنا جَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ لِلْكافِرِينَ عَرْضاً، الَّذِينَ كانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطاءٍ عَنْ ذِكْرِي وَكانُوا لا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعاً﴾ [الكهف: ١٨/١٠٠-١٠١].

﴿أَسْمِعْ بِهِمْ وَأَبْصِرْ يَوْمَ يَأْتُونَنا لَكِنِ الظَّالِمُونَ الْيَوْمَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [مريم: ١٩/٣٨].

﴿أُولَئِكَ لَمْ يَكُونُوا مُعْجِزِينَ فِي الأَرْضِ وَما كانَ لَهُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ أَوْلِياءَ يُضاعَفُ لَهُمُ الْعَذابُ ما كانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَما كانُوا يُبْصِرُونَ﴾ [هود: ١١/٢٠].

﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتابِ إِبْراهِيمَ إِنَّهُ كانَ صِدِّيقاً نَبِيّاً، إِذْ قالَ لأَبِيهِ يا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ ما لا يَسْمَعُ وَلا يُبْصِرُ وَلا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئاً﴾ [مريم: ١٩/٤١-٤٢].

ولاشك أن أعلى درجات الاستيعاب والتحصيل تلك التي يشترك فيها سمع المتعلّم وبصره، ومن هنا كان لزاماً أن ترفد المعارف التي يشملها المحتوى بتقنيات (سمع بصرية) ليتحقق أعلى مستوى من الاستيعاب والتحصيل.

وفي ضوء هذا العرض لآيات السمع والبصر يجدر أن نشير إلى الأمور التالية:

الأمر الأول: إن اختصاص القرآن الكريم أداتي السمع والأبصار بالذكر، على هذا النحو من التكرار، دون غيرهما يعود إلى كونهما مدار الحياة الحيوانية، وكمال البشرية، وتحصيل العلوم الأولية[1].

ولكون إدراك دلائل الاعتقاد الحق لا يكون إلا بهما[2].

ولكن ذلك لا ينفي وجود أهمية قصوى لبقية الحواس، لأن اختصاص السمع والبصر بالذكر يعني الأهمية المتميزة بالخصوصية ليس أكثر. وقد يكون من باب ذكر الجزء لأهميته مع إرادة الكلّ في حقيقة الأمر.

الأمر الثاني: إن السمع حين ورد في القرآن الكريم بوصفه مصدر (سمع) مقروناً بالبصر؛ يرد مفرداً، في حين يرد (البصر) جمعاً (أبصار) إلا في موطن واحد وهو قول الله تعالى:

(١) محمد رشيد رضا، تفسير المنار، ١١/٣٥٥.

(٢) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١٣/٢٣٢.

﴿وَلا تَقْفُ ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤادَ كُلُّ أُولَئِكَ كانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦/١٧].

وعن هذا يرى بعض المفسرين أنه: أفرد السمع لأنه مصدر، فهو دال على الجنس الموجود في جميع حواس الناس. وأما الأبصار فجيء به جمعاً لأنه اسم، فهو ليس نصاً في إفادة العموم لاحتمال توهم بصر مخصوص، فكان الجمع أدلّ على قصد العموم، وأنفى لاحتمال العهد ونحوه، بخلاف قوله: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤادَ كُلُّ أُولَئِكَ كانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ٣٦/١٧]، لأن المراد الواحد لكل مخاطب بقوله: ﴿وَلا تَقْفُ ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾[١].

ويمكن أن يكون ذلك ضرباً من ضروب الإعجاز، إذ إن حاسة السمع تستقبل الأصوات الصادرة من جميع الجهات، في حين لا ترى العين إلا إذا اتجه الإنسان ببصره نحو الشيء الذي يريد أن يراه[٢].

ومن ناحية أخرى فإنه إذا حدث صوت في مكان يجتمع فيه جمع من الناس فإنهم جميعاً سيسمعون الصوت ذاته تقريباً، بينما ينظر كل واحد منهم صوب الشيء الواحد من زوايا مختلفة[٣].

الأمر الثالث: إن القرآن الكريم يقدّم السمع على البصر كلما اقترنا ببعضهما. ولعلّ ذلك يرجع إلى قوة السمع بحيث يستطيع الإدراك من الجهات الست، وفي الضوء والظلمة، ولا يدرك البصر إلا من جهة المقابلة، وبواسطة من ضياء وشعاع. وهذا قول المعتزلة، ولكنه لا يسلم من نزاع[٤].

(١) المرجع السابق، ١٥٦/١٠.
(٢) محمد متولي الشعراوي، إعجاز القرآن، ١١٨- ١١٩.
(٣) نجاتي، المرجع السابق، ١٢٨.
(٤) أبو منصور البغدادي، أصول الدين، ١٠.

ويذهب بعض الباحثين إلى سرد أسباب أخرى يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- السمع أهم من البصر في عملية الإدراك الحسّي والتعلّم وتحصيل العلوم، ونحن نلاحظ أن فاقد البصر يمكن أن يتعلم اللغة، وتحصيل العلوم، بخلاف فاقد السمع فإن من المتعذر تعلمه اللغة وتحصيل العلوم.

٢- لقد جاء ذكر السمع مع العقل في بعض الآيات كقوله تعالى:

﴿وَقالُوا لَوْ كُنّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ ما كُنّا فِي أَصْحابِ السَّعِيرِ﴾ [الملك: ٦٧/١٠] وغيرها مما يشير إلى العلاقة الوثيقة التي تربط السمع بالعقل.

٣- دلّت الأبحاث (الفيسيولوجية) الحديثة أن الطفل الوليد يسمع الأصوات عقب الولادة مباشرة، بينما يحتاج إلى فترة من الزمن كي يستطيع أن يرى الأشياء بوضوح.

٤- مُيِّزَت حاسة السمع بالعمل الدائم، دون توقف، بخلاف حاسة البصر، فإنها قد تتوقف عن أداء وظيفتها، بمجرد إغماض العينين، أو النوم، ولهذا فإن الله تعالى ذكر في قصة أهل الكهف أنه ضرب على آذانهم، حين يستغرقون في النوم، فلا يوقظهم صوت: **﴿فَضَرَبْنا عَلَى آذانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَداً﴾** [الكهف: ١٨/١١][١].

ومن زاوية معرفية خالصة عَدّ بعض الباحثين ذلك التقديم للسمع على البصر قائماً على الأفضلية المعرفية للسمع حيث إن:

١- السمع أهم في إقامة الحجة على الناس، أما البصر فمحدود أكثر من السمع الذي يتميز بالعمومية والشمولية والطول في المدى والزمان.

٢- السمع أهم في توصيل نتائج العقول إلى غيره، عندما ينقل معارف السابقين، في حين أن البصر يقتصر على نقل المعارف الجديدة.

---

(١) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٢٦ – ١٢٧.

٣- السمع يدرك الأصوات من مسافات فيُحَصِّل معرفة يعجز البصر عن إدراكها، حتى مع تقدم العلم. ولذلك فإن الإنسان الأعمى السميع، يُحصِّل المعرفة أكثر من شخص أصمّ، يرى فقط دون أن يسمع.

٤- تشتغل حاسة السمع ليلاً ونهاراً، في حين أن حاسة البصر لا يظهر عملها إلا في النهار والنور[١].

وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بحاسة السمع عند المتعلّم في المرحلة قبل الأساسية -على وجه التحديد- ينبغي أن يحتل مكانته في سلّم أولويات علم النفس النمو والتعلّم، كما أن مراعاة اختيار الوسائل السمعية مقدّم على الاهتمام بالوسائل البصرية، وإن كان الجمع بينهما أبلغ تأثيراً كما سبقت الإشارة.

هذا ولا يقلّلُ من أهمية السمع وتقديمه على البصر أن جاءت بضع آيات تفيد ظواهرها تقديم البصر على السمع[٢]، فذلك محمول إما على تشبيههم بالحيوانات التي يمثل البصر بالنسبة إليها حاسة أهم من السمع، لأنه لا يعدو أن يكون وسيلة لحفظ الحياة، ولا يؤدي دوراً معرفياً ينتج عنه الهدى، كما هو الحال بالنسبة إلى الإنسان. وقد جاءت الإشارة إلى ذلك في بعض الآيات، كما في آية الأعراف (١٧٩). وإما أن ذلك جاء في سياق النكاية بالكفار في تعذيبهم في الآخرة (انظر آية الإسراء: ٩٧). أو ندمهم على أعمالهم الدنيوية في الآخرة، وذلك ليس موقفاً معرفياً للحواس، كما هو الحال في الدنيا (انظر آية السجدة:١٢). أو في سياق الاستهزاء بآلهتهم المدعاة (انظر: الأعراف:١٩٥). أو في سياق الذّم لبني إسرائيل الذين كثر فيهم الأنبياء فكان الأنسب أن تكون الحجة عليهم بالبصر قبل السمع[٣].

---

(١) راجع الكردي، مرجع سابق، ٣٥٣ - ٣٥٤.

(٢) انظر آيات الأعراف: (١٧٩، ١٩٥) والمائدة: (٧١)، وهود (١٢٤)، والإسراء (١٩٧) والسجدة (١٢).

(٣) الكردي، مرجع سابق، ٥٥٦ - ٥٥٧.

نسبية الحواس

على الرغم من تلك الأهمية التي يوليها القرآن للحواس عند الإنسان، إلا أن ذلك لا يعني إطلاقية قدرات الحواس، بحيث تصبح مصدراً للمعرفة أو أداة لها على نحو يخلو من النزاع. ذلك أن المعرفة الحسية اليقينية هي التي تقدّم شهادة الحس مؤكدة قاطعة عندما تتواتر شهادات الحس هذه، وتتفق مع الحواس الأخرى، ولا تتعارض مع أصول العقل وقوانينه الأولية -كما سبقت الإشارة- أما عندما تنزل عن هذا المستوى فإن قيمتها المعرفية تتراجع إلى ما دونها حتى آخر مرتبة الظن المرجوح[1]. إن أحدّ الناس بصراً لا يتمكن من رؤية ما هو موجود إلا قدراً يسيراً بالنظر إلى ما لا يستطيع رؤيته. فهو يملك من البصر بمقدار ما يرى، ولديه من العمى بمقدار ما لا يستطيع رؤيته. وعليه فإن نسبة العمى عند كل المبصرين أعظم بكثير من نسبة البصر الذي يملكونه، كما أن كل المبصرين من المخلوقين لديهم عمى نسبي بمقدار ما لا يستطيعون رؤيته من الأشياء. وهكذا النسبية في جميع الحواس[2].

وهذا (ابن حزم الأندلسي) (ت:٤٥٦هـ) يعرض للاضطراب الذي قد يحصل لمن تكافأت عنده الأدلة، فينقلب إلى ضدّ ما كان يعتقده من قبل، ليهلك في سبيل إبطال ما كان يعتقده من قبل فيقول ((... وهذا يعرض فيما يدرك بالحواس كثيراً، فيرى الإنسان شخصاً من بعيد فيظنه فلاناً، ويحلف عليه ويكابر ويجرّد، ثم يتبين له أنه ليس هو الذي ظن، وقد يشمّ الإنسان رائحة يظنها من بعض الروائح، ويقطع على ذلك ويحلف عليه ويجدّاً، ثم يتبين له أنه ليس هو الذي ظنّ، وهكذا في الذوق أيضاً))[3].

---

(١) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣٤.

(٢) الميداني، بصائر للمسلم المعاصر، ٥٩.

(٣) ابن حزم، مرجع سابق، ٥/٢٦٦ – ٢٦٧.

ويشير بعض الباحثين إلى أن الباحث -أيّ باحث- يجتهد في تسجيل المعلومات التي يصل إليها من الحواس، ولكنه يدرك أن أعضاء الحس في الإنسان محدودة في مداها، وفي قدرتها على التمييز. بل إنه لو كان لدى الباحث كلب فإن لدى هذا الكلب من القدرة الحسيّة ما يؤهله لسماع نغمات صفّارة لا يسمعها الباحث. وزملاء الباحث قد يستطيعون السماع لمدى أكبر مما يستطيعه هو. ليس ذلك فحسب، بل إن إدراكه الحسيّ يختلف وفقاً للأحوال التي يمرّ بها. أي إنّ الصوت أو الطعم أو الرائحة يختلف من وقت لآخر تبعاً لحواسه التي هي عرضة للتعب أو الكيف.

وإذا كان ذلك في السمع فإن أمر البصر كذلك محدود. فمما ثبت بالتجربة النفسية أنه تم عرض رسم تخطيطي لوجه رجل لا يعبّر عن شيء على شاشة أمام عشرين شخصاً. وبعد أن شاهدوا كلمة (سعيد) تُعرض على فترات متفاوتة تحت الصور، ظنوا أن وجه الرجل أصبح تدريجياً أكثر سعادة على الرغم من أنه لم يتغيّر. وهكذا فإننا عرضة للخداع البصري مما يقودنا إلى استنتاجات خاطئة عن طريق الوهم والخداع في أكثر من موقف[1]. وما يزال المثال التقليدي حول العصا عندما تبدو في الماء منحنية في حين أنها مستقيمة عند لمسها! من أكثر الاستشهادات حضوراً على خداع الحواس.

إن الحواس الخمس لا تستطيع الإحاطة بكل شيء، ولو قُدّر لأي من الناس امتلاك غير هذه الحاسة فلربما اكتشف أشياء كثيرة مغيبة عنا الآن، لكننا لا نحس بها حيث ليس لدينا الحاسة الخاصة بإدراكها واكتشافها.

إن مقياس أو مقاييس درجة الحرارة أو الضغط الجوي أو مقادير الكثافة تشهد بأن ثمة نقصاً كبيراً في حواسنا. ولو قُدّر لأي منّا القدرة على الإحساس بهذه الظواهر لكانت حواسنا أوسع مما عليه الحال الآن. وقد اكتشف العلم

(١) ديو بولد ب فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ٥٤ – ٥٥.

الحديث أن الفضاء مملوء بالصور التي لا نستطيع مشاهدتها بالنظر المجرّد، لعدم وجود قدر من الانسجام والتوافق بين وضعها ووضع أبصارنا، والأصوات التي تعلو مستوى سمعنا أو دونه لا نسمع منها شيئاً. وثمة أجهزة توصّل إليها العلم الحديث باتت قادرة على اكتشاف والتقاط الأصوات والصور من الجو لنقلها إلينا بعد تحويلها إلى صور وأصوات تتناسب مع مستوى وضع أسماعنا وأبصارنا[١].

ويذهب أحد الباحثين إلى أن ما تقوم به الحواس إنما هو خلق المحسوسات أو نقلها إلينا من العالم الخارجي، ولكن دون معيار لدينا يتيح لنا التمييز بين ما تنقله وما تخلقه، وبين الوجود الخارجي وصنع الخيال والوهم. ومثال ذلك قراءة مثل هذه الكلمات، فهل هذه القراءة تمثل حقيقة واقعية بعيدة عن الخيال أو الوهم؟ قد يجاب بأن قراءتي لها ليس من قبيل خداع الحواس، فأنا أرى بعيني الكلمات والكتاب، وأمسكه بيدي. وحين السؤال عن البرهان على حقيقة ذلك سيكون الجواب هو الجواب السابق نفسه من حيث الرؤية واللمس للكتاب، ولكن ذلك لا يعني أن برهاناً قائماً على صدق الحواس. أو لا يمكن أن يكون ذلك بمجرّد رؤية وإمساك نائم يحلم، ومن ثم فلا يعدو ذلك الخيال، فلا وجود لها في الواقع. وقد يقال إن نفي حالة النوم هذه يتم عن طريق الإحساس بعدم النوم، فالحركة والإشارة والغضب لكلام الكاتب يدل على أن ذلك حقيقة لا مراء فيها. ولكن قد يحدث أن المرء يحلم أنه يقظان يفعل كذا وكذا فيغضب ويناقش. وقد يحدث أن المرء أيضاً يسأل نفسه في الحلم: هل هذا حلم أم حقيقة؟ فتكون الإجابة بأنها حقيقة وليس حلماً، ثم يحدث الاستيقاظ من النوم.

إذن فجميع الأحلام التي يمرّ بها الإنسان تشعره بأنه مستيقظ متنبه لجميع حركاته. أي إن تمييز الأحلام لا يتم إلا بعد الاستيقاظ، وعليه فلماذا لا أشك في أني أحلم أني أقرأ وأكتب كتاباً الآن؟![٢].

---

(١) الميداني، العقيدة الإسلامية، ١٥.

(٢) يعقوب فام، مرجع سابق، ١٠٥ – ١٠٧.

وإذا كانت الحواس محدودة من حيث طبيعتها التي خلقت عليها فإن دوافع الفرد وقيمه ذات تأثير في انتباهه وإدراكه الحسّي. وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات التجريبية الحديثة في مجال التحليل النفسي، حيث أوضحت أن الإنسان يميل إلى عدم إدراك الأشياء التي تزعجه وتقلقه، والمتعارضة مع أهوائه ورغباته. وذلك ما يشير إليه القرآن عندما يعرض لحال الكافرين الذين لم يستفيدوا من حواسهم وعقولهم نتيجة الدوافع والقيم والأهواء التي تملّكتهم:

﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِها وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِها وَلَهُمْ آذانٌ لا يَسْمَعُونَ بِها أُولَئِكَ كَالأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغافِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩/٧].

﴿...قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدىً وَشِفاءٌ وَالَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ فِي آذانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمىً أُولَئِكَ يُنادَوْنَ مِنْ مَكانٍ بَعِيدٍ﴾ [فصلت: ٤٤/٤١].

﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَى أَبْصارَهُمْ﴾ [محمد: ٢٣/٤٧].

﴿أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ أَوْ تَهْدِي الْعُمْيَ وَمَنْ كانَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [الزخرف: ٤٠/٤٣][1].

وإذا كان هناك عمى حسي ناتج عن الخِلقة ابتداءً فإن هناك عمى نسبياً طارئاً يولّده الهوى أو الحبّ، ولذلك فإن العاشق أو صاحب الهوى محجوب عن أشياء كثيرة لا يراها، في حين يراها غيره، إذ هو مصاب بعمى جزئي طارئ بسبب عشقه أو هواه، فلا يرى إلا البعد الذي يزيده هوى أو عشقاً. ولذلك جاء في قوم نوح.

---

(١) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٣٣ – ١٣٤.

﴿فَكَذَّبُوهُ فَأَنْجَيْناهُ وَالَّذِينَ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَأَغْرَقْنا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآياتِنا إِنَّهُمْ كانُوا قَوْماً عَمِينَ﴾ [الأعراف: ٦٤/٧].

وعن المنافقين:

﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ ناراً فَلَمّا أَضاءَتْ ما حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُماتٍ لا يُبْصِرُونَ، صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَرْجِعُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٧-١٨].

وعن الكافرين عموماً:

﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِما لا يَسْمَعُ إِلاّ دُعاءً وَنِداءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٧١/٢][1].

ومن هنا يتضح أن الاقتصار على الحس طريقاً وحيداً للمعرفة يعرّض القائلين به لمزالق ومآخذ كثيرة أبرزها:

١- في هذا القول تحديد لطاقة الفكر البشري، وإنقاص لفعالية العقل بوصفه طريقاً للمعرفة. حيث إنّ تقرير طريقة الحس إنما أتت بناءً على حكم العقل، وإن لم يعلن الحسيّون ذلك صراحة. ذلك أنهم يدركون أن الحس لا يمكن أن يكون هو الذي قرّر قاعدتهم تلك، لأن الشيء لا يكون دليلاً على صدق نفسه.

٢- لو اعتمدنا على الحس طريقاً وحيداً للمعرفة لما استطعنا الحكم باستحالة شيء مطلقاً، لأنّ الاستحالة التي تعني عدم إمكان وجود الشيء ليس مما يدخل في نطاق التجربة، ولا يمكن للحواس أن تكشف عنه. وكون الحسيين يزعمون أنه لا موجود إلا المحسوس بصيغة الحصر فإنهم يكونون قد تجاوزوا حدود اختصاصهم، وانتقلوا من الحكم باستحالة تصور شيء أو إحساسه إلى الحكم

(١) الميداني، بصائر للمسلم المعاصر، ٥٩ – ٦٠.

باستحالة وجوده في الخارج. وما ذلك إلا استنباط شيء من شيء، وهذا يخالف مذهب الحسيين أنفسهم[١].

وإذا تأكدت لنا هذه النسبية فإن التربية الإسلامية لا ترى في مصدرية الحسّ وطريقتها درجة القطع واليقين والإطلاق، بحيث إن أي معرفة يحتوي عليها منهجها معتمداً على الحسّ ليست على مستوى واحد من هذه الزاوية. فهو يبدأ من اليقين، وينتهي بالظن المرجوح كما أشرنا سلفاً.

ومن هنا يبرز الفرق الجوهري بين فلسفة التربية الإسلامية والفكر التربوي الغربي المتمثل في (البراجماتية) غالباً حيث جعلت الأولى الحسّ واحداً من المصادر الرئيسة لا أنه المصدر الرئيس –إن لم يكن الوحيد لدى بعض غلاة الفكر التربوي الغربي–. وهذا الاعتدال في فلسفة التربية الإسلامية يدلل على سعة الأفق، وامتلاك المقدرة لديها على استيعاب المصادر والطرائق الأخرى، ويجعل – من ثَمّ –من حكمها على الظواهر المختلفة، ومن النتائج التي تنتهي إليها أكثر موضوعية وانسجاماً مع المنهج العلمي الدقيق المنبثق من التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة، وليس المنهج العلمي الغربي المتسّم بأحادية النظرة، والمتأثر برد الفعل الجامح إزاء التيار العقلي.

ومن جانب آخر فإن نسبية الحواس التي تؤمن بها فلسفة التربية الإسلامية تكسبها موضوعية في تعاملها مع الحس والتجريب، رغم النشأة الإسلامية للمنهج التجريبي. ذلك أن هذا المنهج يتسّم بجملة سمات، من خلالها يتبين أوجه الخلاف بينه وبين المنهج الديني:

(١) الكردي، مرجع سابق، ٥٨٥ – ٥٨٦.

١- لا يصلح المنهج التجريبي إلا لدراسة الماديات الكائنة تحت الحسّ البشري، ومن هنا فما لا يخضع للمشاهدة مع الملاحظة، كأمور الغيب لا يمكن أن يصلح معها هذا المنهج.

٢- يجب أن تكون الظاهرة قابلة للتحضير معملياً -وليس مادياً أو محسوساً فقط- أو بتكررها طبيعياً ليتمكن الباحث من إخضاع الظاهرة لشروط التجربة، والتي تعني توافر عوامل الزمان والمكان والكيفيات والأحوال التي يستلزمها تحقيق الفرض في المعمل، أو مراقبتها في الطبيعة عبر الأزمنة والأمكنة المختلفة، وبحسب القياس الكمي والوصف الكمي والوصف النوعي.

٣- نظراً لشرط ضبط متغيرات الظاهرة المشار إليها في (٢) فإن الأشياء المجهولة لبعض العناصر أو كلها تظل فروضاً ذهنية مفسّرة لبعض الظواهر الكونية في الفضاء الكوني. ومن باب أولى فإن دراسة النفس الإنسانية وفق هذا المنهج أمرٌ لا يستقيم بإطلاق، لأن النفس – في حقيقتها – من جنس قضايا الغيب.

٤- لا يمكن استخدام المنهج التجريبي كذلك في دراسة الأحداث والظواهر الاجتماعية الغابرة، ذلك لأنها لم تتكرر، مما يحول دون إخضاعها للتجربة.

٥- هناك فرق بين حالتين في المنهج التجريبي:

الحالة الأولى: كون الباحث مفكراً ومخمناً ومفترضاً ومتخيلاً ومتأملاً.

والحالة الأخرى: كون الباحث عالماً لأنه قد انتقل من التفكير والتخمين إلى التفسير الصحيح للظاهرة[1].

---

(١) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٣٠ – ١٣٣.

الفصل الثاني

العقل

إذا كان الحس مصدراً من مصادر المعرفة و طريقة من طرائقها- حسبما سبق - فإن أصحاب المذهب العقلي لا يوافقون على ذلك، بل يعدّون الحواس خدّاعة كذّابة مخطئه. إذ لو كانت معارفنا قائمه بالفعل على الحسّ لكانت المعرفة مستحيلة، ذلك أن الإدراك و التجربة يخبراننا عن التعلق بحال واحدة من أحوال الشيء، دون تناول جميع أحواله. وإن الحواس أقرب إلى عدوِ المعرفة منها إلى خادمها. بل لقد غلا بعضهم في معارضة الحسيين إلى الحدّ الذي ادعى فيه أنه لا يصل شيء إلى النفس من الخارج، كما لا يمكن للنفس أن تبتكر شيئاً إذا لم يكن الأصل فيها العقل[1].

ولتحريرِ النزاع حول هذا الأمر يحسن بنا أن نتناوله ابتداء من التعريف.

تعريفِ العقل

العقل لغة: الحِجْر والنُّهي،ضد الحُمق، والجمع عقول. وهو مصدر، وإن كان سيبويه يعدّه صفةً، لأن المصدر لا يأتي على وزن مفعول ألبتة. وسمّي العقل عقلاً لأنه يعقل صاحبه عن التورّط في المهالك، أي يحبسهُ[2]. أو لأنه يعقل به حقائق الأشياء[3].

(١) عدنان زرزور، مقاله في المعرفة، ٣٣-٣٤.

(٢) ابن منظور، لسان العرب، ٨٥٤/١١.

(٣) الجرجاني، التعريفات، ١٩٧.

والعقل هو القوه المتهيئة لقبول العلم، ويطلق على العلم الذي يستفيده الإنسان عن طريق العقل(١).

وفي الاصطلاح الفلسفي: ورد تعريف العقل لدى الفلاسفة بمعنى من المعاني التالية:

١- أداة التمييز بين الحق و الباطل و الصواب والخطأ.

٢- أسمى صور العمليات الذهنية بعامة، والبرهنة والاستدلال بوجه خاص.

٣- المبادئ اليقينية التي يلتقي عندها العقلاء جميعاً(٢).

وجمهور الفلاسفة يطلق العقل على ثلاثة أوجه هي:

١) هيئة محمودة للإنسان في كلامه واختياره، وحركاته وسكناته.

٢) معان مجتمعة في الذهن تكون مقدمات فتستنبط بها الأغراض والمصالح.

٣) قوة تدرك صفات الأشياء من حسنها وقبحها، أو كمالها و نقصانها(٣).

إن هذه المعاني هي التي أفرزت ما عُرف لدى الغرب بالمذهب العقلي (Intlectualisme) أو العقليين (Rationalists)، وهو عبارة عن القول: ((**بأن كل ما هو موجود فهو مردود إلى مبادئ عقلية**. وهو مذهب ديكارت، واسبينوزا، وليبنز، وفولف وهيجل...))(٤).

ويقوم هذا الاتجاه على الاعتقاد بأن قوة الفطرة هي الأصل الذي يصدر عنه كل علم حقيقي، بوصفها القوة العاقلة في الإنسان. أو أنها على الأخص مصدر أهم صفتين للعلم الحقيقي وهما: صفة الضرورة، والصدق المطلق(٥).

---

(١) الفيروزآبادي، بصائر ذوي التميز، ٨٥/٤.

(٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٢٠.

(٣) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ٨٤/٢ وانظر ٨٤/٢ – ٩٠.

(٤) المرجع السابق، ٩١/٢ وانظر: المعجم الفلسفي لمراد وهبة، ٢٧٩.

(٥) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٣٣.

وفي القرآن: يتميز التعبير عن العقل بمفردات متنوعة، فقد عبّر عنه بالنُّهى، وبالحجر، وباللب، والبصيرة إلى غير ذلك من الصيغ، ولكن استخدامه للفظي القلب والفؤاد أكثر ما يلفت النظر. ومع أن اللغويين يعدّون القلب هو العقل والعقل هو القلب، وأن المعقول ما تعقله بقلبك[1]؛ فإن ثمة نزاعاً حول معنى الفؤاد من حيث الخصوصية هل هي له أم للقلب؟[2].

ويرد القلب في القرآن بمعنى من المعاني الثلاثة التالية:

أولها: العقل وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ﴾ [ق: ٥٠/٣٧].

الثاني: بمعنى الرأي والتدبير، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿تَحْسَبُهُمْ جَمِيعاً وَقُلُوبُهُمْ شَتَّىٰ﴾ [الحشر: ٥٩/١٤].

الثالث: بمعنى حقيقة القلب الذي في الصدر، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿... وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ [الحج: ٢٢/٤٦][3].

وهذا المعنى الثالث إنما يشير إلى الجانب الوظيفي للعقل.فكما «أن البصر اسم للإدراك التام الكامل الحاصل بالعين التي في الرأس؛ فالبصيرة اسم للإدراك التام الحاصل في القلب. قال تعالى: ﴿ بَلِ الْإِنسَانُ عَلَىٰ نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ﴾ [القيامة: ٧٥/١٤]، أي له بنفسه معرفة تامة»[4] . أي أن العقل يستخدم في القرآن باعتباره موضعاً للعلم والمعرفة ﴿وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْراً وَإِذَا ذَكَرْتَ رَبَّكَ فِي الْقُرْآنِ وَحْدَهُ وَلَّوْا عَلَىٰ أَدْبَارِهِمْ نُفُوراً﴾ [الإسراء: ١٧/٤٦].

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، ٤٥٨/١١.

(٢) الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز، ٢٨٨/٤.

(٣) المرجع السابق، ٢٨٩/٤.

(٤) الفخر الرازي، التفسير الكبير، المجلد السابع، ١٠٩/١٣.

﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: ٢٤/٤٧][1]. ووفق هذا المعنى فإن القلب في نظر القرآن أداة من أدوات المعرفة، حيث يعتمد القرآن على مخاطبة القلب في معظم رسالته[2].

ومثل هذا الاستنتاج مما قد يُشْكِل استيعابه بالنظر إلى الشائع من كون العقل وظيفته الإرادة في حين أن القلب وظيفته العاطفة. ولكن اهتمام القرآن الواضح بالقلب إلى حد احتوائه (١٢٢) آيةً تتحدث عنه بجوانبه المختلفه، بحيث تتعدد صوره، فتارة نشعر أننا أمام صورة العقل ذاته، وتارة نشعر أننا أمام العاطفة والمشاعر الوجدانية، وثالثة نشعر أننا أمام الجانبين معاً: جانب العقل وجانب العاطفة وهكذا[3]. ذلك كله مما يساعد على إزالة ذلك الإشكال المفترض.

ونتيجة لذكر القلب في القرآن بوصفه اسم جنس مفرداً ومجموعاً، بخلاف العقل الذي ورد مفرداً مشتقاً من اسم جنسه، فإن ذلك دفع ببعض الباحثين لاستخلاص أن ليس هناك شيء مجسّم في جسم الإنسان، لذاتٍ اسمه العقل. أما القلب فإن هناك شيئاً لذاتٍ اسمه القلب وهو تلك المضغة القائمة في الصدر. الأمر الذي يدعونا للفصل التام بين كل من العقل والقلب، لنصل إلى أن القلب من الألفاظ المشتركة في معانيها، وأن من جملة تلك المعاني (العقل). أما القلب (المضغة) ذو الذات المحسوسة فشيء آخر[4].

ولكن الإمام الغزالي مع تمييزه بين القلب العضوي والقلب الرحماني لا يجزم بانفصال هذا الأخير تماماً عن الأول فقال «...لفظ القلب وهو يطلق لمعنيين. أحدهما اللحم الصنوبري الشكل المودع في الجانب الأيسر من الصدر، وهو لحم مخصوص، وفي باطنه تجويف... والمعنى الثاني: هو لطيفة ربانية روحية لها بالقلب

(١) علي حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٢٢.

(٢) مرتضى المطهري، معرفة القرآن، ٩٠.

(٣) محمد علي الجوزو، العقل والقلب في القرآن والسنة، ١٨٥-١٨٦.

(٤) نايف معروف، الإنسان والعقل، ١٢٥.

الجسماني تعلّق. وتلك اللطيفة هي حقيقة الإنسان. وهو المدرك العالم العارف من الإنسان، و هو المخاطب والمعاتب والمطالب،ولها علاقة مع القلب الجسماني...»[١].

وعنده – أي الغزالي– أن العقل اسم يطلق بالاشتراك لمعانٍ أربعة مختلفة هي:

المعنى الأول: قد يطلق ويراد به العلم بحقائق الأمور فيكون عبارة عن صفة العلم الذي محله (**القلب الجسماني**).

المعنى الثاني: قد يطلق ويراد به المدرك للعلوم، فيكون هو لطيفة القلب (**الروح الجسماني**).

المعنى الثالث: قد يطلق ويراد به صفة العالم (**النفس الشهوانية**).

المعنى الرابع: قد يطلق ويراد به محل الإدراك أي المدرَك (**العلوم**).

وقد يضاف معنى خامس وهو اللطيفة العالمة المدركة من الإنسان، والألفاظ الأربعة بجملتها تتوارد عليها[٢].

وبالنسبة إلى الأفئدة فإنها جمع فؤاد، وأصله في القلب.ويطلق كثيراً على العقل، وهو المراد في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨/١٦][٣]. وهذا المعنى جارٍ مجرى الاستخدام المعنوي للقلب، حينما يكون أداةً لفقه حقائق الأمور، والتوصُّل عن طريقه إلى أصدق المعارف. ولذلك فإن الكافرين حرموا من هذه الوظيفة: ﴿ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا﴾ [الأعراف: ١٧٩/٧][٤].

(١) الغزالي، إحياء علوم الدين، ٣/٤ (كتاب شرح عجائب القلب).
(٢) المرجع السابق، ٣/٥ – ٦. وانظر: ١٠١/١ – ١٠٤ (كتاب العلم).
(٣) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ٢٣٢/١٣.
(٤) صابر طعيمة، المعرفة في منهج القرآن الكريم، ١٤٣.

وجماع القول-: في نهاية الحديث عن تعريف العقل -أن العقل في اللغة وفي القرآن الكريم قوة مدركه في الإنسان، تميزه عن سواه من الكائنات،و تجعل منه مخلوقاً مسؤولاً عن أعماله، على أساس قدرته على الإدراك و التمييز بين الحق والباطل، والخير والشر، والحسن والقبيح. وأنّ القرآن يطلق ألفاظ القلب أو الفؤاد أو اللب أو النُّهى على الأداة أو الآلة التي تقوم بوظيفة العقل، أو الربط وإيجاد العلاقة بين الأسباب و النتائج[1].

وهذا ما ينعكس على التربية الإسلامية في نظرتها إلى الإنسان من حيث كونه متلقي المعرفة والطرف الأول فيها، و المغْنِي بها دون سواه نظراً إلى تلك الميزات فيه، وأهمها العقل: مناط تكليفه، ومحور حركاته المسؤولة، وفيصل التفرقة بينه و بين غيره من الكائنات.

أقسام العقل

يرى بعض العلماء أن العقل قسمان:

الأول غريزي: وهو قوة متهيئة لقبول العلوم، ووجوده في الطفل كوجود النخلة في النواة، والسنبلة في الحبة.

الثاني مستفاد: وهو الذي تتقوى به تلك القوه الغريزية في القسم الأول[2] ونسب إلى علي – رضي الله عنه – قوله:

العقل عقلان مطبوع و مسموع
كما لا ينفع ضوء الشمس وضوء العين ممنوع[3]

والعقل المسموع هو المكتسِب للمعرفة، وهو المشار إليه في قوله تعالى: ﴿وَما يَعْقِلُها إلاّ الْعالِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٤٣].

(١) جودت سعيد، إقرأ وربك الأكرم، ١٢٢.

(٢) الراغب الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة، ١٦٩، والمفردات في غريب القرآن، ٣٤١ - ٣٤٢.

(٣) المرجعان السابقان، ١٦٩، و ٣٤١ – ٣٤٢. وانظر: شرح نهج البلاغة لابن أبي الحديد، ٣٦٩/٤.

وكل موضع ذم الله فيه الكفار بعدم العقل فإشارة إلى العقل المسموع، وكل موضع رفع فيه التكليف عن العبد فإشارة إلى المطبوع، كقوله تعالى: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِما لا يَسْمَعُ إِلاّ دُعاءً وَنِداءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٧١/٢](١).

وإلى هذا المعنى يشير ابن تيميه (ت: ٧٢٨ هـ) حين فصل في العقل فاعتبر العقل الغريزي بمعنى العلم الحاصل بالغريزة، والعقل المستفاد بمعنى المكتسب للعلم فيسارع إلى العمل بما علم(٢).

وشرح الحارث المحاسبي معنى الغريزة هنا فقال: ((وضعها الله سبحانه في أكثر خلقه، لم يطلع عليها العباد،بعضهم من بعض، ولا أطلعوا عليها من أنفسهم برؤية ولا ذوق، ولا طعم، وإنما عرفهم الله سبحانه وتعالى إياه بالعقل منهم، فبذلك العقل عرفوه، وشهدوا عليه بالعقل الذي عرفوه به من أنفسهم بمعرفة ما ينفعهم، ومعرفة ما يضرهم))(٣).

وفي موضع لاحق جمع بين العقلين الغريزي المطبوع، والمستفاد المسموع بقوله: ((أو لم تسمع إلى ما وصف الله تعالى به ملائكته، إذ سألهم أن يخبروا بأسماء الأشياء فقالوا: ﴿لا عِلْمَ لَنا﴾ [البقرة: ٣٢/٢]، فأمر آدم – عليه السلام – فأخبرهم بها، لأنه علّمه الأسماء، فلم يعرف عاقل أسماء الأشياء إلا بالتعليم منه، وهو طفل بما يسمع ويرى، فعرف بعقله الأشياء، و فصّل بين معانيه))(٤).

---

(٣) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٣٤١ - ٣٤٢.
(١) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ٢١/٩ - ٢٢.
(٢) الحارث المحاسبي، شرف العقل وما هيته، ١٧.
(٣) المرجع السابق، ٢١. ويلاحظ أن هذا اجتهاد من الحارث المحاسبي في فهم الطور الذي كان عليه آدم حين أخبرهم بأسمائهم، وهناك من يذهب إلى أن آدم خُلِق متكامل الخلقة على سبيل الطفرة الفجائية لا على سبيل الانقلاب التطوري. (عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، ٥٣).

والعقل الغريزي أو المطبوع يتضمن تعلماً ذاتياً يحصل عليه المتعلم بذاته، أي من غير موجِّهات خارجية في مراحل التعلم قبل الأساسية – على وجه الخصوص–، في حين يتضمن العقل المسموع جوانب الكسب والتفاعل بعد سن المراهقة وهي مرحلة المسؤولية والجزاء والحساب عن أي فكر أو سلوك يتقلّده الفرد.

فلسفة العقل في القرآن

لعل أولى الملاحظ المهمة لفلسفة العقل في القرآن تلك الأهمية التي يوليها القرآن للعقل، ثم توضيح طبيعة عمله ثم الإشارة إلى أبرز خصائصه. ولنبدأ ذلك بالأهمية التي هي الأبرز والأوسع في القرآن الكريم، كما هي في هذه الدراسة تبعاً لذلك:

أهمية العقل

يحظى العقل باهتمام بالغ في القرآن الكريم، فهو وإن لم يأت بذكر اسمه أو مصدره لكن عملياته العليا محط اهتمام لا يخفى على دارسٍ لآياته. وتتجلى مظاهر تلك الأهمية من خلال تلك النصوص البيِّنة وهذه النصوص تختلف صيغها –كما سنرى – إلا أن ما يستحق التوقف هنا ما أشار إليه أحد الباحثين في تتبعه لآيات العقل، إذ توصّل إلى أن مادة (عقل) وتصاريفها وردت في (٤٩) آيةً، ومادة (اللب) وردت في (١٦) آية، وكذلك جاءت مادة (الفؤاد) في (١٦) آية، في حين تكررت مادة (الفكر) في (١٨) آية[1].

وإذا أدركنا ذلك فلا غرابة أن يعدّ القرآن العقل مناط استخلاف الله الإنسان في الأرض، وسرّ تكريمه على سائر المخلوقات. ومن هذا المنطلق جاءت دعوة القرآن الإنسان لارتياد عالم الآفاق واكتشاف نواميسه، كي تتوائم حياة الإنسان مع مسيرة الكون[2].

(١) طه العلواني، خواطر في الأزمة الفكرية المعاصرة ١٤.

(٢) المرجع السابق، ١٤.

ولا غرابة أيضًا أن تكون قصة آدم كلها في القرآن الكريم، إنما هي قصة عقله الذي من أجله صدر الأمر الإلهي للملائكة بالسجود له(١).

وفي هذا يرى الحارث المحاسبي أن من أكبر نعم الله على الإنسان (العقل) ومعرفة البيان، إذ هو حجّة لازمة له ﴿لِيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنْ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَى مَنْ حَيَّ عَنْ بَيِّنَةٍ﴾ [الأنفال: ٤٢/٨].

وقوله: ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ﴾ [فصلت: ١٧/٤١]. يعني بيّنا لهم ما يعقلونه بعقولهم، إن تدبروا ذلك(٢). **وعلى هذا حقّ لنا أن نصف الإنسان بالكائن المتعلّم.**

ويظهر أن هذا الاهتمام بالعقل في القرآن من وراء اهتمام علماء الكلام بالعقل إلى الدرجة التي حدّدوا فيها طريقة العقل كأداة مخصصة للعلم بمعناه الاصطلاحي وهو المطابقة للواقع، أي المفيد لليقين، وغير المحتمل للنقيض، لكونه يستند إلى العلوم الضرورية المفيدة لليقين(٣). كما عدّوا النظر العقلي طريق معرفة الله تعالى، مستندين في ذلك إلى جملة من النصوص القرآنية(٤).

وإن شئنا التفصيل في الحديث عن أهمية العقل في القرآن فإن بوسعنا بلورة ذلك في مظهرين رئيسين هما:

المظهر الأول: الأساليب العقلية المستخدمة في القرآن

المظهر الثاني: الحث المتنوع على إعمال العقل في مواقف وقضايا كثيرة أشار إليها القرآن.

ولنبدأ بـ

(١) عبد الغني عبود، التعليم والتعلّم في القرآن والسنة، ٣٦٧.
(٢) الحارث المحاسبي، شرف العقل وماهيته، ٢١.
(٣) يحيى هاشم فرغل، مرجع سابق، ٢٠٧- ٢١٦.
(٤) المرجع السابق، ١٨-٢٤.

أولاً: مظهر الأساليب العقلية

هناك نموذجات عدّة للأساليب العقلية التي يستخدمها القرآن الكريم للوصول إلى إبلاغ المدعو، والعمل على إقناعه بالفكرة المراد الوصول إليها.

ولكون هذه الدراسة غير معنيّة باستقصاء جميع تلك الأساليب، وإنما الاقتصار منها على ما يحقق الغرض التربوي المتصل بنظرية المعرفة في القرآن، فإن جملة من الأساليب ذات العلاقة بالنظرية يمكن إيرادها فيما يلي على النحو التالي:

١- المحاكمة العقلية:

وفيها يعمد القرآن إلى عرض كلام الخصم، ثم يكرّ عليه بالردّ المفحم البليغ، ثم ينتقل إلى شبهة أخرى ليقدّمها على لسان الخصم أيضًا، لكنه ما يلبث أن يعود عليها بالنقض، وهكذا فلا مناص من أن يجد الخصم نفسه محاصراً من كل اتجاه، عاجزاً عن الدفاع، حيث وقع في أسر البيان القرآني. ذلك كله من غير شعور منه بمصادرة حجّته. ويظهر أنّ من أبرز نماذج هذا الأسلوب قوله تعالى:

﴿وَقالُوا أَإِذا كُنّا عِظاماً وَرُفاتاً أَإِنّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقاً جَدِيداً، قُلْ كُونُوا حِجارَةً أَوْ حَدِيداً، أَوْ خَلْقاً مِمّا يَكْبُرُ فِي صُدُورِكُمْ فَسَيَقُولُونَ مَنْ يُعِيدُنا قُلِ الَّذِي فَطَرَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُؤُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتى هُوَ قُلْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَرِيباً﴾ [الإسراء: ٤٩/١٧ – ٥١].

﴿أَلا إِنَّهُمْ مِنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ، وَلَدَ اللَّهُ وَإِنَّهُمْ لَكاذِبُونَ، أَصْطَفَى الْبَناتِ عَلَى الْبَنِينَ، ما لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ، أَفَلا تَذَكَّرُونَ، أَمْ لَكُمْ سُلْطانٌ مُبِينٌ، فَأْتُوا بِكِتابِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ﴾[1] [الصافات: ١٥١/٣٧ – ١٥٧].

---

(١) يمكن مراجعة أنواع أخرى من هذا الأسلوب في: منهج تربوي فريد في القرآن لمحمد سعيد رمضان البوطي، ٢٤ –٢٥.

والمتضمن التربوي هنا موجّه نحو مصممي المناهج ليضمّنوا حجج الآخر واعتراضاته عنصر المحتوى، ويتولى عنصر الطرائق تفنيدها والردّ عليها بعد ذلك، مسترشداً بأسلوب المحاكمة العقلية هذا. وبصورة أكثر دقة ينبغي أن تعاد صياغة الكتب الدراسية بحيث لا تقترح المعلومات والحقائق والنظريات في صورة تقريرية وإنما في صيغة مناقشة ونقد ومعرفة (ما وراء) ما يقدّمه المحتوى للمتعلمين.

٢- الاستدلال بطريق الأولى:

وهنا يقدّم القرآن نموذجات من المخلوقات العظيمة البديعة، وفيها من مظاهر القدرة والإبداع ما هو أشد لفتاً للانتباه والإعجاب من خلق الإنسان، ثم يطرح سؤالاً مقارنًا بينه وبين خلق الإنسان فكأن الجواب يرد تلقائياً ليقرر أن خلق السماوات والأرض – مثلاً – أكبر من خلق الإنسان وأعظم. وبناء على ذلك تتقرر حقيقة أن الذي خلق السماوات لن يعجزه خلق الإنسان بعد فنائه، بل ذلك أقرب إلى تصديق العقل، وأهون عنده –من الخلق في المرة الأولى –ولله المثل الأعلى – ويظهر أن أبرز صور هذا الأسلوب:

﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ قادِرٌ عَلَى أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ وَجَعَلَ لَهُمْ أَجَلاً لا رَيْبَ فِيهِ فَأَبَى الظَّالِمُونَ إِلاَّ كُفُوراً﴾ [الإسراء: ١٧/ ٩٩].

﴿لَخَلْقُ السَّماواتِ وَالأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ﴾ [غافر: ٤٠/٥٧]

﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ وَلَهُ الْمَثَلُ الأَعْلَى فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الروم: ٣٠/٢٧].

وهذا يشمل أساليب القياس العقلي للظاهرة المراد دراستها وفق المنهج المقارن، فتقدم الظاهرتان مدروستين من شتى جوانبهما، ليتبين الفرق بينهما

عن طريق مقارنة أو قياس الثانية المتنازع حولها على الأولى المتفق عليها، فتتنج أمامنا جوانب العظمة والإبداع في الثانية بما يفوق الأولى، فنصل إلى النتيجة العقلية بطريق الأولى. ومعلوم عند التربويين أن أزمة التربية العقلية المعروفة في بلادنا العربية والإسلامية تتمثل في تعطيل عقل المتعلم بسبب إقصاء المهارات العقلية المتقدمة عن حياته التعليمية، والاكتفاء بالمهارات الدنيا: الحفظ والتذكر.

٣- الاستدلال بآيات الآفاق:

ويلاحظ ذلك في كثير من مظاهر الكون الطبيعي، والهدف منه استنفار قوى العقل وعملياته العليا، كي تصل إلى حقيقة خالق الوجود، فيسارع الإنسان إلى القيام بدوره في الاستخلاف في ضوء هداية الخالق وتوجيهاته بما يحقق الفلسفة التربوية المؤمنة، ومن ذلك:

﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّماواتِ وَالأَرْضَ كانَتا رَتْقاً فَفَتَقْناهُما وَجَعَلْنا مِنَ الْماءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلا يُؤْمِنُونَ﴾ [الأنبياء:٢١/٣٠].

﴿وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ، اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشاءُ مِنْ عِبادِهِ وَيَقْدِرُ لَهُ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ، وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ نَزَّلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَحْيا بِهِ الأَرْضَ مِنْ بَعْدِ مَوْتِها لَيَقُولُنَّ اللَّهُ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْقِلُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٦١ – ٦٣].

﴿وَمِنْ آياتِهِ أَنَّكَ تَرَى الأَرْضَ خاشِعَةً فَإِذا أَنْزَلْنا عَلَيْها الْماءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ إِنَّ الَّذِي أَحْياها لَمُحْيِي الْمَوْتَى إِنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [فصلت: ٤١/٣٩].

إن ذلك يجعل من ميدان الآفاق مختبراً ضخماً لتطبيق الأهداف التعليمية المتنوعة: المعرفية والوجدانية و المهارية في إطار الفلسفة التربوية المؤمنة، وتقويم مدى تحققها من خلاله، فيما يتصل بالدراسات الطبيعية والكونية.

٤- الاستدلال بآيات الأنفس:

ويهدف القرآن من وراء ذلك إلى استنفار العقل وعملياته العليا لمعرفة حقيقة الإنسان ومصيره في ضوء إرشادات الخلق وهدايته سبحانه، ومن هذه الآيات:

﴿وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلا يَعْقِلُونَ﴾ [يس: ٣٦/٦٨].

﴿أَيَحْسَبُ الإِنْسانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدَىً، أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْنَى، ثُمَّ كانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّى، فَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالأُنْثَى، أَلَيْسَ ذَلِكَ بِقادِرٍ عَلَى أَنْ يُحْيِيَ الْمَوْتَى﴾ [القيامة: ٧٥/٣٦-٤٠]

وعلاوة على الفلسفة المؤمنة التي تنضح بها هذه الآيات فإن الاستدلال بآيات الأنفس كالاستدلال بآيات الآفاق، من حيث إن النفس الإنسانية أشبه بمختبر هائل لتطبيق الأهداف التعليمية المختلفة، و تقويم تحققها من خلالها، ولكن فيما يتصل بالدراسات الإنسانية و الاجتماعية ومنها التربوية.

٥- الاستدلال بالأنفس والآفاق معاً:

ويهدف القرآن من وراء ذلك إلى استنفار قوى العقل وعملياته العليا للبحث في ميداني الآفاق والأنفس معاً، وفي هذا جاء قوله تعالى:

﴿إِنَّ فِي السَّماواتِ وَالأَرْضِ لآياتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ، وَفِي خَلْقِكُمْ وَما يَبُثُّ مِنْ دابَّةٍ آياتٌ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ، وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ وَما أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّماءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِها وَتَصْرِيفِ الرِّياحِ آياتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ، تِلْكَ آياتُ اللَّهِ نَتْلُوها عَلَيْكَ بِالْحَقِّ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَ اللَّهِ وَآياتِهِ يُؤْمِنُونَ﴾ [الجاثية: ٤٥/٣-٦].

﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَما خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف: ٧/١٨٥].

٦– الاستجواب العقلي:

وفي هذا الأسلوب يعمد القران إلى طرح السؤال والمسارعة إلى تقديم الجواب على لسان الخصم، ثم يعقب ذلك استثارة القوى العقلية، بأساليب متنوعة تتناسب ومستويات العقل الإنساني جميعها، وفي ضوء ذلك يتم تقرير الحقيقة الإلهية، ومن ذلك:

﴿وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرْضَ لَيَقُولُنَّ خَلَقَهُنَّ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ، الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ مَهْداً وَجَعَلَ لَكُمْ فِيها سُبُلاً لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ، وَالَّذِي نَزَّلَ مِنَ السَّماءِ ماءً بِقَدَرٍ فَأَنْشَرْنا بِهِ بَلْدَةً مَيْتاً كَذَلِكَ تُخْرَجُونَ﴾ [الزخرف: ٤٣/٩ – ١١].

﴿قُلْ لِمَنِ الأَرْضُ وَمَنْ فِيها إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ، سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ أَفَلا تَذَكَّرُونَ، قُلْ مَنْ رَبُّ السَّماواتِ السَّبْعِ وَرَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ، سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ أَفَلا تَتَّقُونَ، قُلْ مَنْ بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ يُجِيرُ وَلا يُجارُ عَلَيْهِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ، سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ فَأَنَّى تُسْحَرُونَ﴾ [المؤمنون: ٢٣/٨٤–٨٩]

وهذا ينمّي في المتعلم اتجاه التربية على التساؤل الهادف إلى استثارة القوى العقلية أو مهارات التعلم لدى كل من المعلّم والمتعلّم، كي يحدث التفاعل الإيجابي إزاء النظام التعليمي برُمته من قبل المعلّم، وإزاء عناصر الموقف التعليمي لدى المتعلّم.

٧ – اختبار الفرضيات العقلية:

ويعني أن القرآن إذ يقدّم حقائق الوحي؛ فإنه يتيح للعقل الإنساني اختبارها، كما لو كانت فرضيات قابلة للاختبار العقلي. وهنا يوصي القرآن العقل بالقيام لطلب الحق بالفكرة الصادقة متفرقين اثنين اثنين، وواحداً واحداً، لأن الاجتماع عادة ما يشوش الفكر[1]:

(١) الشوكاني، فتح القدير، ٤/٣٣٣.

﴿قُلْ إِنَّما أَعِظُكُمْ بِواحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنى وَفُرادى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا ما بِصاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلاَّ نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذابٍ شَدِيدٍ﴾ [سبأ: ٤٦/٣٤].

وفي هذا معالجة نفسية لآفة الاغترار الذاتي، أو الاقتصار على جملة معارف الآباء، فإن الذين وصموا الرسول – ﷺ – بالجنون ما قالوا ذلك إلا بتأثير العزة بالإثم، ولكن هذا الإرشاد ليخلو كل منهم بنفسه، أو بقرين له لا يُخفي عليه سراً يجعل من عملية التفكير على هذا النحو إزالة للغشاوة التي حجبت عينيه عن الرؤية، وساعتها سيدرك الحق ويقرُّ به، ويتم تلاشي ذلك الاغترار والاعتزاز بالإثم [(١)].

٨ – ضرب الأمثلة:

ويضرب القرآن الكريم الأمثلة العقلية، وذلك للمقارنة بين الأضداد (التوحيد والشرك – الهداية والضلال – الحق والباطل) بهدف إعمال العقل للوصول إلى الحقيقة التي يقتضيها سياق الآيات:

﴿وَما يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ وَلا الْمُسِيءُ قَلِيلاً ما تَتَذَكَّرُونَ﴾ [غافر: ٥٨/٤٠].

﴿مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِياءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتاً وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كانُوا يَعْلَمُونَ، إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ ما يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مِنْ شَيْءٍ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ، وَتِلْكَ الأَمْثالُ نَضْرِبُها لِلنَّاسِ وَما يَعْقِلُها إِلاَّ الْعالِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤١/٢٩ – ٤٣].

ولخص القرآن أسلوبه في ضرب الأمثلة، والهدف العقلي من وراء ذلك فقال:

(١) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٥٤.

﴿وَلَقَدْ ضَرَبْنا لِلنّاسِ فِي هَذا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [الزمر: ٣٩/٢٧].

ويتضمن هذا الإفادة من أسلوب ضرب الأمثلة باعتبارها من الأساليب المعتمدة في منهج التربية الإسلامية، وطرائق تدريسها.

٩- التمانع العقلي:

والمقصود بهذا الأسلوب امتناع تصديق العقل بقبول المتناقضين لامتناع ذلك بالاستبعاد العقلي. ومن ذلك استحالة أن يقبل العقل بوجود إلهين لاستحالة استقامة الكون، بوصفهما ندّين متنازعين في إرادتيهما والتوجيهات الصادرة عن كل واحد منهما في تسيير شؤون الكون والإنسان. وإلى هذا المعنى تشير الآيتان التاليتان:

﴿ما اتَّخَذَ اللَّهُ مِنْ وَلَدٍ وَما كانَ مَعَهُ مِنْ إِلَهٍ إِذاً لَذَهَبَ كُلُّ إِلَهٍ بِما خَلَقَ وَلَعَلا بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ﴾ [المؤمنون: ٢٣/٩١].

﴿أَمِ اتَّخَذُوا آلِهَةً مِنَ الأَرْضِ هُمْ يُنْشِرُونَ، لَوْ كانَ فِيهِما آلِهَةٌ إِلاّ اللَّهُ لَفَسَدَتا﴾ [الأنبياء: ٢١/٢١-٢٢].

وأسلوب التمانع العقلي معتبر في تدريس العقيدة على وجه الخصوص.

ثانياً – مظهر الحث المتنوع لإعمال العقل

وهنا تتجلى أهمية العقل في القرآن من زاوية أخرى فيها قدر من الاتصال مع المظهر السابق – مظهر الأساليب العقلية – من حيث إن هذا المظهر لا يخرج في أساسه عن جملة الأساليب العقلية، بيد أن فيه قدراً من الانفصال عنها، من حيث طابع الحث والحض بمختلف الصيغ، وذلك ما يميزه بوضوح، ومن بين هذه الصيغ:

١- استنفار العقل البرهاني:

وذلك للبحث عن حجّته من غير التفات إلى الأماني والظنون المرجوحة مما يؤكد اهتمام القرآن بتكوين العقلية العلمية، إذ إن البرهان أحد النتائج المباشرة لعملياته العقلية العليا. وهذ ما يبرز في مخاطبته أهل الكتاب حين تحكّم بعضهم:

﴿وَقالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إلاّ مَنْ كانَ هُوداً أَوْ نَصارَى تِلْكَ أَمانِيُّهُمْ قُلْ هاتُوا بُرْهانَكُمْ إنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ﴾ [البقرة: ١١١/٢].

ولا اعتبار للمحاججة من غير برهان مبنى على علم يسوّغه العقل:

﴿يا أَهْلَ الْكِتابِ لِمَ تُحاجُّونَ فِي إبْراهِيمَ وَما أُنْزِلَتِ التَّوْراةُ وَالإنْجِيلُ إلاّ مِنْ بَعْدِهِ أَفَلا تَعْقِلُونَ، ها أَنْتُمْ هَؤُلاءِ حاجَجْتُمْ فِيما لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحاجُّونَ فِيما لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٣/٦٥-٦٦].

ولا يقبل القرآن المناقشة في أي مسألة للعقل فيها مجال - بما في ذلك قضية الوحدانية - ما دام سلطان البرهان غائباً عنها، أو أن ثمة إعراضاً عنه:

﴿أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هاتُوا بُرْهانَكُمْ هَذا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ [الأنبياء: ٢١/٢٤].

ولا حجة عقلية ألبتة لدى المشركين:

﴿قالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَداً سُبْحانَهُ هُوَ الْغَنِيُّ لَهُ ما فِي السَّماواتِ وَما فِي الأَرْضِ إنْ عِنْدَكُمْ مِنْ سُلْطانٍ بِهَذا أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ ما لا تَعْلَمُونَ﴾ [يونس: ١٠/٦٨]

ذلك كله يعني أن المخاطبة بإظهار الحجة أوالبرهان إشارة إلى أن العقل حجة وسند وذلك بدلالة الالتزام(١).

والمدلول التربوي لهذا المظهر يتمثل في أن التربية الإسلامية تقوم على البرهان والحجة لا التقليد ومجرد الظن.

---

(١) مرتضى المطهري، معرفة القرآن، ٧٢.

٢- الحث على النظر العقلي:

وذلك من أجلى مظاهر اهتمام القرآن بالعقل. فإن نسقاً متضافراً من الآيات يدعو إلى السير في الأرض، مع استصحاب حال الأمم الغابرة للنظر في سِيَرِها، وكيف تعاملت مع دعوات السماء، ثم ماذا آل إليه مصيرها؟ والهدف من ذلك استلهام أحداث التاريخ، لتغدوا محطات مضيئة للواقع، ومعْبَراً متيناً للمستقبل. **كما أننا سنلاحظ أن هذه الدعوة من القرآن للعقل قائمة على النظر في آيات الآفاق والأنفس، وما يستتبع ذلك من النظر العلمي، والدعوة إلى تفسير التاريخ، بهدف تجسيد معاني استخلاف الإنسان على الأرض، ونقتصر من تلك الآيات** على قوله تعالى:

﴿قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [آل عمران: ١٣٧/٣]

وقوله: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [الروم: ٩/٣٠].

وقوله: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لا يُؤْمِنُونَ﴾ [يونس: ١٠١/١٠].

إن هذه الآيات وأضرابها تحمل حثاً على النظر العقلي، وليس من المنطقي أن يكون النظر فيها لا يعدو الحضّ على النظر المجرّد، إذ إن مجرّد النظر لا يطول حقائق الأشياء، مما يتطلب الاستعانة بأجهزة وأدوات تحقق معنى النظر الحقيقي كالمكبرات المجهرية، والمراصد، والتحليل المخبري، والبحث التاريخي والتنقيب الأثري، ودراسة تطور الأحياء ... إلخ [١].

(١) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٣٤-٢٣٥.

ومن جهة أخرى فإن النظر المراد في هذه الآيات يتناول النظر الحسّي بطريق الأولى، ولكن الوقوف عنده وحده لا يفي بالغرض، ودلالته هنا أقرب إلى العقلي[1]، وإن كان بعض المفسِّرين المحدَثين سعى لوضع ضابط اجتهادي للحال التي يكون المقصود بالنظر فيها بمجرّد الرؤية البصرية، والحالة التي تشمل النظر العقلي إلى جانبها، كابن عاشور الذي يرى أن كل ما «له حال فهو المراد بالنظر العقلي، بتركيبه في صورة مفعولين، نحو انظروا الشمس طالعة، وانظروا السحاب ممطراً، وهكذا كل شيء هو في ذاته آية فهو مراد بالنظر البصري، نحو انظروا الأرض بعد جدبها، فهو آية على وقوع البعث»[2]. هذا رغم أن بعض العلماء القدامى جعلوا مطلق (النظر) شاملاً للمعنيين كليهما أي للبصر والبصيرة[3]، أو أنه جنس تحته حق وباطل[4]، وكأنهم حكّموا السياق للدلالة على أيٍّ منهما.

وذلك كلّه يتضمن دعوة عقلية لتفسير التاريخ وفلسفة أحداثه في ضوء قانون السير والنظر الذي حث عليه ودعا إلى استلهام دروسه القرآن الكريم.

٣– التحذير من تعطيل العقل:

ومن مظاهر اهتمام القرآن بالعقل تحذيره من تعطيل عمليات العقل العليا، ساعة يغشى المرء الانحراف تصوراً وتصديقاً، حتى ليبدو العقل وكأنه مطبوع على الانحراف والتعطيل جبلّة، وما ذاك إلاّ نتيجة الإغراق في درك المعاصي والآثام، مما يدفع لانغلاق قواه ومهاراته وشلّ فاعليته الإيجابية. وهذا ما تطرق إليه القرآن في مثل هذه الطائفة من النصوص[5]:

---

(١) انظر في تفسير بعض من تلك الآيات: تفسير الطبري لمحمد بن جرير، ١٥٤/٥، والمحرر الوجيز لابن عطية، ٢٣٨/٣، والكشاف للزمخشري، ١٨/١، وتفسير القاسمي للقاسمي، ٨٥/٦، ٢٩٧، وتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ٢٩٥/١٠، وظلال القرآن لسيد قطب، ١٠٤٥/٢-١٠٤٦.

(٢) ابن عاشور، المرجع السابق، ٢٩٦/١.

(٣) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٤٩٧.

(٤) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ٢٢٢/١٦ (كتاب التفسير) و٤٨٦/١٠ (كتاب علم السلوك).

(٥) انظر تفسير هذه الآيات في: صفوة التفاسير للصابوني، ١٣٨/٢، و٣٩/٥، و٥٧/١٨.

﴿فَبِما نَقْضِهِمْ مِيثاقَهُمْ وَكُفْرِهِمْ بِآياتِ اللَّهِ وَقَتْلِهِمُ الأَنْبِياءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنا غُلْفٌ بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلَيْها بِكُفْرِهِمْ فَلا يُؤْمِنُونَ إِلاَّ قَلِيلاً﴾ [النساء: ٤/١٥٥].

﴿رَضُوا بِأَنْ يَكُونُوا مَعَ الْخَوالِفِ وَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لا يَفْقَهُونَ﴾ [التوبة: ٩/٨٧].

﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا فَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لا يَفْقَهُونَ﴾ [المنافقون: ٦٣/٣].

وتربوياً فإن ذلك يؤكد على أن ثمة علاقة عضوية بين العقل والسلوك فيتأثر كل واحد منهما بالآخر، على نحو تبادلي.

٤– تحرير العقل من تفكير السلطات:

ويسعى القرآن لتحرير العقل من الموروثات السيئة التي يتلقفها الناس بدافع التقليد الأعمى لمسلك الآباء - مثلاً - فإذا بهم يُصدِرون أحكام الحلّ والحرمة، لمجرّد أنهم ألفوا آباءهم كذلك. ومن تلك المعتقدات التي اشتهرت عند أهل الجاهلية أنهم كانوا يبحرون (أي يشقّون أذن الناقة) إذا أنتجت خمسة أبطن آخرها ذكر، فيحرّموا ركوبها وهي البحيرة. ويسيّبون الناقة أو البعير نذراً على الرجل إن سلّمه الله من مرض أو بلّغه منزلة. ويجعلون الناقة لأنفسهم إذا ولدت أنثى بعد أنثى، أو الشاة إذا ولدت ذكراً فهي لآلهتهم، وإن ولدت ذكراً أو أنثى فيقولون وصلت أخاها فلم يذبحوا الذكر لآلهتهم.

وكانوا إذا ركب ولد الفحل قالوا حمى ظهره فلا يُركب، أو أنه إذا أنتج من صلبه عشرة قالوا: حمى ظهره فلا يُركب ولا يُمنع من كلأ ولا ماء(١).

وذلك كله مما سجّله القرآن في سياق ذمّه لهذه الموروثات المبنية على الافتراء والتقليد لجهالة الآباء وضلالهم:

(١) الشوكاني، فتح القدير، ٢/٨٢.

﴿ما جَعَلَ اللَّهُ مِنْ بَحِيرَةٍ وَلا سائِبَةٍ وَلا وَصِيلَةٍ وَلا حامٍ وَلَكِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَأَكْثَرُهُمْ لا يَعْقِلُونَ، وَإِذا قِيلَ لَهُمْ تَعالَوْا إِلَى ما أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قالُوا حَسْبُنا ما وَجَدْنا عَلَيْهِ آباءَنا أَوَلَوْ كانَ آباؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ﴾ [المائدة: ٥/١٠٣-١٠٤].

إن مسائل الحل والحرمة بوجه خاص، وإصدار الأحكام بعامة ليست من حق آبائهم، تماماً كما ليست من صلاحية أي مراكز تفكير سلطوية، لأن ذلك ضرب من الشرك في توحيد الألوهية:

﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبادِهِ وَالطَّيِّباتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَياةِ الدُّنْيا خالِصَةً يَوْمَ الْقِيامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآياتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ، قُلْ إِنَّما حَرَّمَ رَبِّيَ الْفَواحِشَ ما ظَهَرَ مِنْها وَما بَطَنَ وَالإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ ما لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطاناً وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ ما لا تَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف: ٣٢/٧ – ٣٣].

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ ما أَنْزَلَ اللَّهُ لَكُمْ مِنْ رِزْقٍ فَجَعَلْتُمْ مِنْهُ حَراماً وَحَلالاً قُلْ آللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى اللَّهِ تَفْتَرُونَ﴾ [يونس: ٥٩/١٠].

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيراً مِنَ الأَحْبارِ وَالرُّهْبانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوالَ النَّاسِ بِالْباطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنْفِقُونَها فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ [التوبة: ٣٤/٩].

بل إن سلطة الآباء حين تتعدى حقوقها لتدّعي أحقية الطاعة المطلقة، حتى في الإشراك بالله، فلا مناص – في هذه الحال – من التحرر من سلطتها في ذلك:

﴿وَإِنْ جاهَداكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُما وَصاحِبْهُما فِي الدُّنْيا مَعْرُوفاً وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِما كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [لقمان: ١٥/٣١].

وفي سياقات أخرى كثيرة يذم القرآن الكريم النزعة الآبائية، ويسعى جاهداً - من خلال تسفيه معتقدات الآباء و موروثاتهم المختلفة - إلى تحرير العقل من سطوة تفكير السلطات ومراكزها، وإيقاظه ابتغاء معاودة نشاطه وفاعليته، ومما جاء في هذا:

﴿وَإِذا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا ما أَنْزَلَ اللَّهُ قالُوا بَلْ نَتَّبِعُ ما وَجَدْنا عَلَيْهِ آباءَنا أَوَلَوْ كانَ الشَّيْطانُ يَدْعُوهُمْ إِلَى عَذابِ السَّعِيرِ﴾ [لقمان: ٢١/٣١].

﴿بَلْ قالُوا إِنّا وَجَدْنا آباءَنا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنّا عَلَى آثارِهِمْ مُهْتَدُونَ، وَكَذَلِكَ ما أَرْسَلْنا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلاّ قالَ مُتْرَفُوها إِنّا وَجَدْنا آباءَنا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنّا عَلَى آثارِهِمْ مُقْتَدُونَ، قالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُمْ بِأَهْدَى مِمّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ آباءَكُمْ قالُوا إِنّا بِما أُرْسِلْتُمْ بِهِ كافِرُونَ﴾ [الزخرف: ٤٣/٢٢-٢٤].

﴿إِنَّهُمْ أَلْفَوْا آباءَهُمْ ضالِّينَ، فَهُمْ عَلَى آثارِهِمْ يُهْرَعُونَ﴾ [الصافات: ٣٧/٦٩-٧٠].

ويشن حملة عنيفة على معبوداتهم بأسمائها، حيث لا مستند لشرعيتها إلا وصف الآباء لها، هذا إلى جانب اتباعهم الظن والهوى، مع أن مصدر الهداية قائم في القرآن الكريم:

﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللاّتَ وَالْعُزَّى، وَمَناةَ الثّالِثَةَ الأُخْرَى، أَلَكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الأُنْثَى، تِلْكَ إِذاً قِسْمَةٌ ضِيزَى، إِنْ هِيَ إِلاّ أَسْماءٌ سَمَّيْتُمُوها أَنْتُمْ وَآباؤُكُمْ ما أَنْزَلَ اللَّهُ بِها مِنْ سُلْطانٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلاّ الظَّنَّ وَما تَهْوَى الأَنْفُسُ وَلَقَدْ جاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمُ الْهُدَى﴾ [النجم: ٥٣/١٩-٢٣].

ويؤكد القرآن نفيه الصريح لأي قدرة مادية أوعقلية لدى معبوداتهم تلك، فكيف تستقيم هذه العبادة مع أن فاقد الشيء لا يعطيه:

﴿أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ شُفَعاءَ قُلْ أَوَلَوْ كانُوا لا يَمْلِكُونَ شَيْئاً وَلا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: ٣٩/٤٣].

وفي موضع آخر:

﴿وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ يَدْعُو مِنْ دُونِ اللَّهِ مَنْ لا يَسْتَجِيبُ لَهُ إِلَى يَوْمِ الْقِيامَةِ وَهُمْ عَنْ دُعائِهِمْ غافِلُونَ، وَإِذا حُشِرَ النّاسُ كانُوا لَهُمْ أَعْداءً وَكانُوا بِعِبادَتِهِمْ كافِرِينَ﴾ [الأحقاف: ٤٦/٥-٦].

وفي سبيل تحرير العقل من سلطان الآباء والعشيرة يورد القرآن المنهج الإبراهيمي، القائم على أسلوب الحوار العقلي، لكشف ما هم عليه من ضلال، وبالمقابل فإن غرس قيمة التوحيد ما انفك ملازماً للحوار معهم:

﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْراهِيمَ، إِذْ قالَ لأَبِيهِ وَقَوْمِهِ ما تَعْبُدُونَ، قالُوا نَعْبُدُ أَصْناماً فَنَظَلُّ لَها عاكِفِينَ، قالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ، أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ، قالُوا بَلْ وَجَدْنا آباءَنا كَذلِكَ يَفْعَلُونَ، قالَ أَفَرَأَيْتُمْ ما كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ، أَنْتُمْ وَآباؤُكُمُ الأَقْدَمُونَ، فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلاّ رَبَّ الْعالَمِينَ، الَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِ، وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ، وَإِذا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ، وَالَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحْيِينِ، وَالَّذِي أَطْمَعُ أَنْ يَغْفِرَ لِي خَطِيئَتِي يَوْمَ الدِّينِ﴾ [الشعراء: ٢٦/٦٩- ٨٢].

﴿وَلَقَدْ آتَيْنا إِبْراهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنّا بِهِ عالِمِينَ، إِذْ قالَ لأَبِيهِ وَقَوْمِهِ ما هَذِهِ التَّماثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَها عاكِفُونَ، قالُوا وَجَدْنا آباءَنا لَها عابِدِينَ، قالَ لَقَدْ كُنْتُمْ أَنْتُمْ وَآباؤُكُمْ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ، قالُوا أَجِئْتَنا بِالْحَقِّ أَمْ أَنْتَ مِنَ اللاّعِبِينَ، قالَ بَلْ رَبُّكُمْ رَبُّ السَّماواتِ وَالأَرْضِ الَّذِي فَطَرَهُنَّ وَأَنا عَلَى ذَلِكُمْ مِنَ الشّاهِدِينَ، وَتَاللَّهِ لأَكِيدَنَّ أَصْنامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ﴾ [الأنبياء: ٢١/٥١ – ٥٧].

وصفوة القول: أن الإنسان حين يلغي مصدر معرفته العقلية وأدواتها، ويعيش عالة على ما خلّفه الآباء من ميراث – على أهمية ميراث الآباء فيما يتصل بالمعرفة التراكمية – فإن ذلك يغدو تحولاً إلى آصار وأغلال للعقل.

ولعلنا قد لاحظنا أن القرآن الكريم حين أدان اتباع الآباء على ذلك النحو من التشديد فإنما يرجع ذلك – فيما يرجع – إلى الجاذبية الشديدة الإغراء التي تربط الناس بميراث الآباء، بصرف النظر عن نوعية هذا الموروث. ودون أن تلفت إلى سنن الله وقوانينه الثابتة(١). ومن هنا فإن مشكلة النزعة الآبائية عند الكافرين؛ تعني جميع من يقع في مشكلة مخالفة السنن حتى وإن كان مسلماً، إذ المشكلة إنسانية بالدرجة الأولى، لا يستثنى منها المسلمون، كما قد يغفل بعضهم أو يتوهم حين يظن لنفسه مزية خاصة على غيره من الأمم، مع أن القرآن الكريم حين سفّه تلك المعتقدات تضمن بطريق الإشارة خطورة أن يقع المسلمون في تقليد آبائهم على غير بصيرة(٢). وبتعبير آخر فإنه «إذا ما غلبت على العقل سطوة التقليد لموروث الآباء من التقاليد والعادات، وقيّدت بذلك حريته في النظر، فإنه ينصرف عن النظر في مشكلة الحياة الواقعية ليتخذ من غابر الآباء، وغائب تاريخهم مادة للنظر، يصوغ منها موازين وأحكاماً يسقطها على مشاكل الواقع في شيء من المثالية التاريخية على سبيل الانقياد لموروث الآباء، لا على سبيل البحث في وقائع التاريخ للاعتبار»(٣).

وعلى هذا الأساس يمكن وصف التربية الإسلامية بأنها تربية منضبطة بكوابح العقل. وفي ذلك انعكاس إيجابي على المعلم المتحرّر والمتعلّم المتسائل، والباحث الذي يحرص على إزالة عوائق الموضوعية في مسار أبحاثه العلمية.

٥– العقل سبيل الهداية:

ونعني بالهداية هنا الهداية العقدية والتشريعية المعتمدة على العقل وقواه ممثلة في التفكير والتذكر والتعقل والتدبر وسواها:

(١) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ١٧٤– ١٧٥.
(٢) المرجع السابق، ١٨٠.
(٣) عبد المجيد النجار، دور حرية الرأي، ٥٨.

﴿بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: ١٦/٤٤].

﴿وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُوا﴾ [الإسراء: ١٧/٤١].

﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: ١٢/٢].

﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ٤/٨٢].

إن هذا يشير إلى أن جانباً من الأحكام العقدية والتشريعية لا ينفصل عن العقل، بما يؤكّد الوحدة العضوية بين منظومة أحكام الإسلام وبين العقل، وأن لا تعارض بينهما، بل تضافر ومؤازرة.

٦- العقل والنبوة:

وثمة دعوة إلى إعمال العقل للتأكّد من صدق نبوة محمد -صلى الله عليه وسلم- ورسالته:

﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ مُبِينٌ﴾ [الأعراف:٧/١٨٤].

﴿قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ٦/٥٠].

وهذا يعني أن النبوة لا تعني إلغاءً للعقل كما أن العقل لا يستغني عن النبوة، وتلك ركيزة هامة أخرى من ركائز التربية الإسلامية.

٧- العقل لمعرفة حقيقة الدنيا والآخرة:

والعقل مدعو لمعرفة حقيقة الدنيا والآخرة:

﴿وَما هَذِهِ الْحَياةُ الدُّنْيا إلاّ لَهْوٌ وَلَعِبٌ وَإنَّ الدّارَ الآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوانُ لَوْ كانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٦٤].

﴿وَما أُوتِيتُمْ مِنْ شَيْءٍ فَمَتاعُ الْحَياةِ الدُّنْيا وَزِينَتُها وَما عِنْدَ اللّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى أَفَلا تَعْقِلُونَ﴾ [القصص: ٢٨/٦٠].

ومن الناحية التربوية فإن التربية العقلية تمثل عاملاً مساعداً في تعزيز الإيمان بالغيب عن طريق الوحي، كما تسهم في إخراج الإنسان المؤمن الذي لا يقف عند حدود الاهتمامات القريبة، التي قد تكون مناسبة لعالم الطفولة، الذي يسوِّغ فيه الفرح بالألعاب، ولكنّه لا يناسب الإنسان الراشد، صاحب الاهتمامات الكبيرة، وصاحب النظرة الآفاقية، كما أن في هذه الآيات إرشاداً إلى الجمع بين الوسائل والغايات وإلى مرحلة الغايات والأهداف، وذلك من صلب اهتمامات النظام التربوي، والعمل التعليمي في المؤسسات التربوية.

٨– العقل وقصص السابقين:

ودعا القرآن إلى إعمال العقل وأخذ العبرة من قصص السابقين، كما جاء ذلك عقب ذكر قصة لوط – على سبيل المثال – ﴿وَلَقَدْ تَرَكْنا مِنْها آيَةً بَيِّنَةً لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٣٥].

وفي ذلك تربية على التعلّم بالعبرة، بوصفها أسلوباً تربوياً معتبراً في تدريس التربية الإسلامية.

٩– الحث على الفقه الكوني:

والفقه الكوني يمثل جماع الوظائف العقلية وأعمقها:

﴿قُلْ هُوَ الْقادِرُ عَلَى أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذاباً مِنْ فَوْقِكُمْ أَوْ مِنْ تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعاً وَيُذِيقَ بَعْضَكُمْ بَأْسَ بَعْضٍ انْظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآياتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ﴾ [الأنعام: ٦/٦٥].

وضعف أو انعدم الفقه الكوني أوالحضاري من علامات الضعف النفسي، ولذلك كان التشنيع والازدراء حقيقاً بمن تردّى إلى هذا المستوى، سواء كان من اليهود أم من حلفائهم المنافقين، أم كان من المشركين:

فقال عن اليهود: ﴿لأَنتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِي صُدُورِهِمْ مِنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لا يَفْقَهُونَ﴾ [الحشر: ١٣/٥٩].

وقال عن المخلّفين من المنافقين: ﴿...بَلْ كَانُوا لا يَفْقَهُونَ إِلاَّ قَلِيلاً﴾ [الفتح: ١٥/٤٨].

وقال عن المشركين: ﴿وَإِنْ يَكُنْ مِنكُمْ مِئَةٌ يَغْلِبُوا أَلْفاً مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لا يَفْقَهُونَ﴾ [الأنفال: ٦٥/٨].

وعلى ذلك فإنّ من أولويّات الأهداف العامة للتربية الإسلامية العمل على إخراج الإنسان ذي الفقه الحضاري.

١٠- الحث على الفقه المقاصدي:

والفقه المقاصدي كذلك يمثل دعوة عقلية للحث على النظر في أسرار ومقاصد الأحكام التشريعية ومن ذلك: ﴿...قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الآيَاتِ إِنْ كُنتُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [آل عمران: ١١٨/٣].

وقد وردت الآية في سياق حث العقل المسلم على تجنّب اتخاذ بطانة من دون المؤمنين.

وحث علىالتفكر بعد ذكره لطائفة من الأحكام في موضوعات متفرقة:

﴿...كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة: ٢٦٦/٢].

وبعد أن ساق جملة من الأحكام المتعلقة بالأحوال الشخصية والعبادات جاء قوله تعالى في الحث على التعقل: ﴿...كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ٢٤٢/٢].

وبعد أن أشار إلى أن ثمة منافع محدودة في الخمر والميسر ولكن الأخطار والمضار أبلغ من ذلك، حض العقل على التفكر:

﴿...كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة: ٢/٢١٩].

وعقب ذكر حكم النكاح مع المشركين جاء حث العقل على التذكّر:

﴿وَيُبَيِّنُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [البقرة: ٢/٢٢١].

وعقب ذكر الطلاق جاء حث العقل على التعلّم:

﴿...وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٢/٢٣٠].

وعقب ذكر القرآن الكريم لجملة أحكام اجتماعية وتربوية كاستئذان الأطفال، وكيفية لباس المرأة الكبيرة، وبعض آداب الطعام والزيارات حث على التعقّل بصيغة الرجاء:

﴿...لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [النور: ٢٤/٦١].

إن ذلك ليشير بوضوح إلى أهمية أن يتضمن المحتوى فقه المقاصد، باعتباره جزءاً هاماً من مضمون التربية الإسلامية في حكمها على الظواهر المختلفة، كما يستفاد من هذا ضرورة تدريب المتعلمين على مهارات الاستنتاج والمقارنة بين النصوص وعللها ومقاصدها. وهذا له انعكاسه على العمل التربوي بحيث يتسم بـ(الوظيفية) ويعني ارتباط ما يتعلمه المتعلم بمصالحه، ومشاكله، ومطامحه، وبمصالح ومشاكل وآمال مجتمعه وأمته. وله انعكاسه على المناهج والمقررات التي ينوء بحملها الأطفال بسبب ركام الحشو المعرفي الذي نتج عن غياب الربط بالمقاصد والأهداف.

١١– إعلاء منزلة العقلاء:

وإذا كانت الآيات السابقة قد حثت على إعمال العقول وتوظيفها فإن الآيات التالية تصرّح أن الذين يقومون بالاستفادة من عقولهم يتصفون ـ تلقائياً ـ

برجاحة العقل، ولذلك فقد أثنى القرآن الكريم على العقلاء بصيغة ﴿أولي الألباب﴾ في غير موضع، وفي ذلك حث ضمني على بلوغ مرتبة الرجاحة العقلية تلك:

فالعقلاء (أولو العقول الراجحات) هم الذين يدركون معاني القرآن وحقائق العلم:

﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتابَ مِنْهُ آياتٌ مُحْكَماتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتابِ وَأُخَرُ مُتَشابِهاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ ما تَشابَهَ مِنْهُ ابْتِغاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغاءَ تَأْوِيلِهِ وَما يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنا وَما يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُو الْأَلْبابِ﴾ [آل عمران: ٧/٣].

ولا يعرف الحكمة وحقيقتها ويدرك أهميتها إلاّ أولو الألباب:

﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَما يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُو الْأَلْبابِ﴾ [البقرة: ٢٦٩/٢].

وأولو الألباب هم وحدهم الذين يعون حقيقة الفرق بين العلم والجهل، أو النور والظلام:

﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّما يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبابِ﴾ [الرعد: ١٩/١٣].

وأولو الألباب هم الذين يعلمون غاية الوحي ومقاصده:

﴿هَذا بَلاغٌ لِلنَّاسِ وَلِيُنْذَرُوا بِهِ وَلِيَعْلَمُوا أَنَّما هُوَ إِلَهٌ واحِدٌ وَلِيَذَّكَّرَ أُولُو الْأَلْبابِ﴾ [إبراهيم: ٥٢/١٤].

ويتميز أولو الألباب كذلك بالربط بين معارفهم النظرية وإيمانهم عن طريق اتباع أرشد الأقوال وأحسنها انبثاقاً من حسِّهم الجمالي الذي يتمتعون بتذوقه:

﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر: ١٨/٣٩].

وهذا يدلّ بالتأكيد على أن من المفترض أن تتوجّه السياسات التعليمية المنبثقة عن التربية الإسلامية إلى تكريم ذوي التفوق العقلي من المتعلمين، وأن تولي المناهج التعليمية اهتماماً أكبر بجوانب التربية العقلية، كما ينبغي أن تتاح فرص لتقديم الأنشطة ذات الطابع العقلي من ثقافية وفكرية وسواهما، وأن تُقدّم الحوافز الدافعة لدعم ذلك التفاعل، وتلك الأنشطة.

طبيعة عمل العقل

إذا كان العقل على ذلك النحو من الأهمية فما هي طبيعة عمله؟ بمعنى في أي عالم يقوم العقل بوظائفه: أفي عالم الغيب أم الشهادة؟ وكيف يتجسد دوره في الوحي؟ وكيف يتجسد دور الوحي فيه؟ وحتى يمكننا تحديد الإجابة عن هذين السؤالين يحسن بنا أن ندرك ابتداءً أن العقل ملكة واسعة تجعله يقف وراء الحواس، باعتباره العنصر الحقيقي في عملية الإدراك، أو المعرفة العقلية والعلمية، ولذلك فإن دوره المعرفي يتعدى عالم الشهادة إلى عالم الغيب، سواء كان ذلك عن طريق عالم الشهادة نفسه، أم كان عن طريق عالم الغيب في الاستدلال على الإيمان بالله تعالى[1] – على سبيل المثال –. ولكن رُبَّ قائل يعترض على هذا في ضوء ما تم تقريره عند الحديث عن ميدان المعرفة في عالم الغيب، وأن طريقها ليس العقل، كما أنه ليس الحواس، بل الوحي سبيل معرفتها الوحيد.

وهنا نرى ضرورة التذكير بما سبقت الإشارة إليه عند الحديث عن ميدان المعرفة في عالم الغيب أيضاً من أن ثمة دلائل تشهد لهذا الإيمان سواء تلك التي تأتي نتائج تلقائية للإيمان بالله تعالى، أو تلك التي تبرز في ميداني الآفاق

(١) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٨٥.

والأنفس من عالم الشهادة، وهي تمثل جزءاً من المشهد الطويل الذي تتم بعض فصوله في عالم الشهادة، وتبقى فصوله الأخرى مطوية في إطار عالم الغيب، لأن معرفتنا بها لا تتعدى الخطوط العريضة لعالم الغيب، أما بقية التفصيلات فإن العقل لا يتعدى حدوده إزاءها، إذ إن مصدر ذلك وسبيل معرفته الوحيد الوحي لا غير.

ولكن المشكلة تعود – في جذورها – هنا إلى أصل ذلك النزاع الذي دارت رحاه بين الحسيين والعقليين. فالمشكلة – لدى الفيلسوف مثلاً – هي أن الرجل العادي يؤمن بالمحسوسات على أنها حقائق في ذاتها، بينما يريد الفيلسوف التأكد بالبراهين العقلية من صحة هذا الزعم؟ ذلك – في الواقع– جوهر النزاع في نظرية المعرفة بين عنصري العقل البرهاني والاختبار الحسي[1]. ومن قبيل الاعتساف أن يعتقد الفيلسوف أنه وحده المعنيّ بالخطاب العقلي في القرآن دون سواه، ذلك لأن خطاب القرآن للكافة، لأنه يعتمد على البداهة العامة، والحس المشترك (الفطرة)، في حين ترتاب الفلسفة في البداهة العامة ارتياباً كبيراً، وتحاول دحض هذه الفكرة في كثير من الأحيان[2].

إن العقل إذ يؤدي أدواره فإنه يؤديها في وظيفتين رئيستين هما:

الأولى: ينظّم الإدراك الحسي فيحوله إلى معرفة وتسمى عند العقليين معرفة (بَعْدِيَّة) أي بعد الخبرة والتجربة.

الثانية: حين يكتشف العقل المعرفة في استقلال عن الحواس، فتسمى هذه المعرفة (قبليَّة) أي قبل التجربة، أي إنها تقوم على مفهوم الأفكار الأولية، أو النظرية، أو القبلية، حيث تعدّ نابعة من العقل ذاته باعتباره مصدراً للمعرفة[3].

---

(١) يعقوب فام، مرجع سابق،١٠٣.

(٢) نظمي لوقا، الحقيقة عند فلاسفة المسلمين، ١٨٦ – ١٨٧.

(٣) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٣٩.

وبتعبير أعم وأشمل فإن العقل لا يعمل إلاّ حينما تجتمع لديه صور من المدركات الحسية الظاهرة والباطنة، وأخبار الآخرين المتحدثة عن المعارف، وحينما يتخيل صوراً تركيبية جديدة يبتكرها، إلى جانب الأصول الفطرية الثابتة، فتتألف موازين العقل وقوانينه الذاتية ليقوم بوظائفه الفكرية كالاستقراء، أو الاستنباط وقياس الأشباه والنظائر على بعضها، أو المتضادات لمعرفة النقيض والعكس.

وكذا إعمال التحليل والتركيب والجمع والتفريق فيما لديه من مدركات، والربط بين المعلومات وعللها العقلية... إلخ.

والتأكيد قمين هنا بأن إدراكات العقل ليست جميعها من قبيل اليقين، بل هي متأرجحة بين مراتب الإدراك: الحق بيقين، والظن الراجح، والشك، والظن المرجوح (الوهم) والباطل بيقين[1]. وقد توصّلت الدراسات التشريحية الحديثة إلى تحديد مناطق معينة في لحاء المخ مهمتها القيام بوظائف سيكولوجية محددة. ولعل أهم هذه المناطق: المنطقة الحركية المسيطرة على حركة أجزاء الجسم جميعاً، والمنطقة الحسية التي تنتهي إليها إحساسات اللمس، والمنطقة البصرية، والمنطقة السمعية، ومنطقة الترابط الجبهية الموجودة في معظم الجزء الأمامي من الفصين الجبهيين، وتمثل مركزاً للعمليات العقلية العليا، كالتعلّم والتفكير والقراءة والكتابة والكلام[2]. إن هذه المنطقة ـ منطقة الفصين الجبهيين ـ تكون في مقدم الرأس من لحاء المخ، وتسمى (الناصية) وهي المذكورة في قول الله – تعالى–:

﴿كَلاَّ لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعاً بِالنَّاصِيَةِ، نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ﴾ [العلق: ٩٦/١٥-١٦]. فالقول الكاذب أو الفعل الخاطئ المشار إليه في الآية الكريمة يبدأ أولاً في خلايا

---

(١) عبد الرحمن الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣١-١٣٣.

(٢) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ٢١٧.

لحاء المخ، ثم تنتقل من المخ إشارات عصبية إلى عضلات اللسان ؛ فينطلق بالقول الكاذب، أو إلى أعضاء البدن فيحدث الفعل الخاطئ[١].

ومن الزاوية التربوية المتصلة بمناهج البحث التربوي فإن بوسعنا استخلاص أن الاختبار القبلي والبعدي للفرضية ليس منهجاً تجريبياً بحتاً، بل هو كل مكون من هذا وذاك. فما كان قبلياً فإنه يرجع إلى العقل، وما كان بعدياً فإنه يرجع إلى الحس، وفي ذلك ما يشهد ويدلّل على عضوية العلاقة بينهما، وإن من الغلو بل المحال فصل أحدهما عن الآخر كلية.

إن ذلك يقودنا إلى تحديد أبرز وظائف العقل عبر عملياته العليا كالتفكير والتذكر والتفهم والتعلم والتخيّل، وإدراك العلاقات بين الأشياء المحسوسة من جهة وبين المجردات من جهة أخرى.

ومع أن بعض العلماء قديماً عد هذه المعاني مرادفة لحقيقة العلم أو قريباً من ذلك[٢]، **لكن التدقيق في ذلك يؤكد أنها إنما تمثل أهدافاً معرفية تربوية عامة للعلم، لا أنها العلم بعينه.**

ومن الملاحظ أن هذه الوظائف لا تستخدم من قبل بعض الناس بسبب تعطيلهم لها، لا أنهم يفقدونها أو ناقصو الأهلية الخلْقية مثلاً. فإن القرآن الكريم لم يستخدم لفظ العقل في القرآن الكريم إلاّ للدلالة على عمل وفعل – كما سبقت الإشارة –، ولا نجده يصف الكافرين بعدم وجود العقل عندهم، بل نجده يقول فيهم ﴿لا يعقلون﴾ وقد جاء على لسانهم أيضاً:

﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ...﴾ [الملك: ٦٧/١٠]، وذلك يشير إلى وظيفة العقل[٣]. وحسب استقراء بعض الباحثين فإن النظر بمعنى العلم ورد في

---

(١) المرجع السابق، ٢٢١-٢٢٢.
(٢) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ٤/١٠٥٥.
(٣) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ١٢١.

نحو (٢٣) آية، والإبصار بمعنى العلم ورد في نحو من (٢٣) آية كذلك. والفقه بمعنى الفهم في (٢٣) آية أيضاً[١]. وهكذا **فإن الدور الرئيس للعقل كجهاز حاكم للمعرفة البشرية يتمثل في التلقي والفهم الاستنباط.[٢] وذلك يشير إلى تلبية تلك الأهداف المعرفية المشار إليها غير مرة فيما سبق.**

وثمة عمليات عقلية عليا كالتنبه والتذكر والتفكر يجمل أن نشير إليها بقدر من التفصيل لما لها من أدوار مميزة في عملية المعرفة والتعلم بوجه خاص، وذلك على النحو التالي:

أولاً: التنبّه

من المقرر عند علماء النفس أن للانتباه دوراً هاماً في عملية التعلّم واكتساب المعرفة وتحصيل العلم. فعدم الانتباه إلى محاضرة ما يجعل المستمع غير قادر على إدراك ما تضمنته من المعلومات، ومن ثم فلن يتمكن من تعلّمها أو استرجاعها فيما بعد. **ولذلك كان عامل الانتباه لدى المعلمين في إثارة انتباه تلاميذهم على غاية الأهمية في عملية استيعاب الدرس وتحصيله.** وهذا ما أشار إليه القرآن بقوله:

﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف: ٧/٢٠٤].

﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ [ق: ٥٠/٣٧].

ومن الجدير ذكره أن هذه الآية الأخيرة وردت عقب ذكر هلاك أمم كثيرة من الكفار قبل قريش[٣].

---

(١) أحمد الحوفي، القرآن والتفكير، ١١ (نقلاً عن التنمية العقلية في الكتاب والسنة لزينب حسن، ٣٩٦-٣٩٧).

(٢) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٢٦.

(٣) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٨-١٨٢.

والتنبّه بوصفه أسلوباً عقلياً راقيـاً يعـدّ أحـد الأسـاليب الجديـرة باعتمادهـا ضمن طرائق تدريس التربية الإسلامية.

ثانياً: التذكّر

لعل من المناسب هنا التمييز بين التذكّر والذكرى، فالتذكّر ورد في مثل قول الله تعالى:

﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَـى إِنَّمـا يَتَذَكَّـرُ أُولُو الأَلْبابِ﴾ [الرعد: ١٣/١٩]

والذكرى وردت في مثل قوله تعالى:

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَسَلَكَهُ يَنابِيعَ فِي الأَرْضِ ثُمَّ يُخْـرِجُ بِهِ زَرْعاً مُخْتَلِفاً أَلْوانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَراهُ مُصْفَرّاً ثُـمَّ يَجْعَلُـهُ حُطامـاً إِنَّ فِي ذَلِـكَ لَذِكْرَى لأُولِي الأَلْبابِ﴾ [الزمر: ٣٩/٢١].

ومع أن الذكرى نوع من التذكر إلاّ أن هناك من يفـرق بينهمـا مـن الناحيـة النفسية، حيث تكون الذكرى عملية نفسية يتسبب نشاطها في إثارة الانفعالات المرتبطة سلفاً بعملية الاكتساب، مع تنفيذ الموقـف الجديـد للانفصـال المكبـوت منذ تم الاكتساب.

أما التذكر فعملية نفسية تُستدعى فيها المعرفة السابقة لترتبط بموقف جديـد، بهدف معالجته على نحـو خـالٍ مـن الانفعـال الشـديد[1]. ويمكـن أن تسـتخدم الذكرى أسلوباً مؤثـراً في عمليـة التدريـس، فتبعـث علـى التذكـر للمعـارف السابقة، وتسهم ـ من ثمّ ـ في معالجة المواقف المستجدة.

---

(١) أحمد فائق ومحمود عبد القادر، مدخل إلى علم النفس العام، ٣٥٨، (نقلاً عن مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية لحسن عبد العال، مرجع سابق، ١٥٨).

ثالثاً: التفكر

لعل من المناسب كذلك التمييز بين التفكر والتفكير أما الأول فيعرفه الراغب الأصفهاني بأنه: ((جولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولايقال إلا فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب..))[١]. وكأنه بهذا المعنى يشمل جوانب وجدانية إلى جانب العقلية.

أما التفكير فيعرفه (همفري): ((بأنه مايحدث في خبرة الكائن العضوي، سواء كان إنساناً أم حيواناً، حين يواجه مشكلة، أو يتعرف عليها، أو يسعى لحلها))[٢].

ويعرفه (بارتلت): ((بأنه عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائمه، بحيث يتم ملء الفجوات فيه. ويتم هذا بالانتقال في خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها، أو يتم التعبير عنها فيما بعد))[٣]. وحسب بارتلت ((فإن أول شرط لحدوث عملية التفكير هو نقصان المعلومات التي بين أيدينا، ومن هنا تأتي الصعوبة، أو تبرز المشكلة))[٤]. وهذا – في الواقع – مظهر عقلي خالص. **وقد غدا اليوم أسلوباً فاعلاً في عملية التعلم، ويتخذ صوراً عدة لعل أبرزها: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وهما من الأساليب المعوّل عليها في عملية التعلم الذاتي. وفي مجال مناهج البحث ثمة تشديد على التزام منهج التفكير العلمي. وبصرف النظر عن مدى الاتفاق أو الاختلاف حول مصطلح (التفكير العلمي) من مدرسة لأخرى فما يهمنا هنا هو إجراء عملية التفكير على نحو يحقق الوصول إلى الهدف المنشود بعيداً عن الاعتباط وتحكيم العواطف المجرّدة.**

---

(١) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٣٨٤.

(٢) سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب، التفكير: دراسات نفسية، ٢٠٠.

(٣) المرجع السابق، ٢٠٠.

(٤) المرجع نفسه، ٢٠٠.

والعلاقة بين وظيفة العقل وعملية التفكير عضوية، إذ التفكير واحد من قوى العقل – كما أشرنا من قبل – والذين لا يعقلون لاينفعهم تفكيرهم. لذلك لا يراهم القرآن جديرين بصفة الإنسانية واعتبرهم في عداد الدواب وما هو أدنى:

﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِها وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِها وَلَهُمْ آذانٌ لا يَسْمَعُونَ بِها أُولَئِكَ كَالأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغافِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩/٧].

﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلاَّ كَالأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلاً﴾ [الفرقان: ٤٤/٢٥].

ونخبة القول في هذا الصدد يلخصه الحارث المحاسبي بقوله: ((ولا غناء بالعبد عن النظر والتفكر والتذكر ليكثر اعتباره، ويزيد في علمه، ويعلو في الفضل. فمن قلّ تفكره قلّ اعتباره، ومن قلّ اعتباره قلّ علمه، ومن قلّ علمه كثر جهله، وبان نقصه، ولم يجد طعم البر، ولا برد اليقين، ولا روح الحكمة وماذا بلغ مَنْ درّس العلم بلسانه، وحفظ لحروفه بقلبه، وأضرب عن النظر ما أقرّ به في حياته من حياة البهائم التي لا تعرف إلاّ ما باشرته بجوارحها ! لكن المتذكر الناظر فيما يسمع، المتدبّر لما علم، المتوهم لما به أمر، الطالب لنهاية حدود العلم، الغائص والمبصر لما يصلحه وما يفسده، القوي على عصيان طبائعه النازعة إلى ما يهلكه، والمخالف لشهواته التي ترديه، العارف بعواقب الأمور، وبما يحدث في غابر الدهور، وما حدث منه. الهائب أمر ربه، المؤثر لذة عقله على لذة هواه (لذة الحكماء في عقولهم ولذة الجهال والبهائم في شهواتهم).

أيّ سرور بعد سرور العلم، وروح اليقين، وعظيم المعرفة، وكثرة الصواب، والظفر الذي لا يثبت ولا ينال إلاّ بحسن النظر، وطول التذكر، وتكرار الفكر، والتقديم في التدبير))[1].

(١) الحارث المحاسبي، شرف العقل وما هيته، ٤٥-٤٦.

خصائص العقل

في ضوء ما تقدم بوسعنا تلخيص خصائص المعرفة العقلية بما يلي:

١) القدرة المبهرة على التنظيم والتصنيف، بعد جهل وعدم دراية، وذلك عن طريق تفاعله مع الحواس.

٢) القدرة المبهرة على الاحتفاظ بصور الأشياء، بخلاف أيّ حاسة كالعين مثلاً. فعلى الرغم من رؤيتها لشيء ما، وقدرتها على نقله إلى الذهن حسب قوانين الإبصار، إلاّ أنها عاجزة عن الاحتفاظ به على وجه التصريح، كما يفعل العقل حينما يختزن تلك الصور في حافظته العجيبة. فإن جئت لتبحث عن هذه الحافظة أو الخزان لا تجد شيئاً فأنى ذلك[1].

وأما ميزة المعرفة العقلية على الحسية فتتمثل في التالي:

١) **الضرورة**: أي رجوع المعرفة إلى معلومات أولية ضرورية بحكم العقل، وإن لم تكن مكتسبة له بطريق النظر.

٢) **صدق التعميم أو الكلية**: أي إنه نظراً لصدق وثبات المعرفة وشمولها لأفراد موضوعها، فإنه بالإمكان تعميم الحكم على أفراد النوع كله على نحو يقيني وجازم[2].

صفة السببية[3]:

يتميز العقل بمقدرته على تعليل الظواهر وتفسيرها بإرجاع كل سبب إلى

---

(١) صابر طعيمة، المعرفة في منهج القرآن، ١٦٥-١٧١.

(٢) راجح الكردي، مرجع سابق، ٦٥١-٦٥٢.

(٣) السببية هي المبدأ الرابع من مبادئ العقل أو قوانينه الفطرية وهي: مبدأ الهوية ويعني أن الموجود هو ذاته دائماً فلا يختلط به غيره، ولا يلتبس به ماليس منه، ومبدأ عدم التناقض ويعني أنه لا يمكن أن يكون الشيء في آن واحد موجوداً وغير موجود، ومبدأ الوسط المرفوع ويعني أن القضيتين لا واسطة بينهما، ويسمى أحياناً مبدأ الثالث مرفوع، ومبدأ القياس أو العلية أو السببية ويعني أنه إذا كانت (أ) تتضمن (ب) و (ب) تتضمن (ج) فإن (أ) تتضمن (ج) لا محالة. (مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٦٥-١٦٦). وأشير إلى أن جانباً من مبدأ السببية تم تناوله عند الحديث عن طبيعة المعرفة في المظاهر السننية لميدان الأنفس، وحريّ أن يراجع ليكمل تصور الموضوع.

مسببه، وكل نتيجة إلى مقدمتها، ونفي العشوائية والعبث عن الأحداث والمواقف. ونظراً لأهمية هذه السمة في حق العقل، فلا بأس من المضي في تفصيلها بما يثبت صلتها بالعقل وليس الحس، كما قد يتوهم متوهم، ثم نتحدث عن موقعها في الفكر الإسلامي.

ويعرف الجرجاني العلّية بقوله: «ما يتوقف عليه وجود الشيء، ويكون خارجاً مؤثراً فيه»[(١)]. ومع أن تعريف العلية يساوي تعريف السببية من غير فرق حقيقي بينهما، إلاّ أن بعض الباحثين جعل السبب ما يحصل الشيء عنده لا به، أما العلة فتنشئ معلولها بلا واسطة بينهما ولا شرط، في حين أن السبب يفضي إلى الشيء بواسطة أو بوسائط[(٢)]. بيد أن اصطلاحات الباحثين – وخاصة في ميدان الدراسات الفلسفية – لم تلتفت إلى هذا التفريق، ودرجت على استخدام أي منهما للتعبير عن الآخر، ولعلّ في استخدام مجمع اللغة العربية ما يؤكد هذا المعنى، أعني عدم التفريق. فقد عرفها المعجم الفلسفي التابع للمجمع بأنها: «مبدأ عقلي يراد به أن لكل ظاهرة سبباً يحدثها»[(٣)]. وعرّف أحد الباحثين مبدأ العلية فقال: «استحالة حدوث شيء دون سبب أو علة تفسر حدوثه»[(٤)].

ورادف باحث آخر بين السببية والعلية صراحة في غير موطن من دراسته الخاصة بضوابط المعرفة[(٥)]. وتعدّ المبادئ العقلية جميعاً – بما فيها مبدأ السببية – الأساس الأول لجميع الحقائق العلمية حتى أن قيمة النظريات والنتائج العلمية في المجالات التجريبية متوقفة على مدى دقتها في تطبيق تلك المبادئ على مجموعة

(١) الجرجاني، التعريفات، ١٩٩.

(٢) سترومبرج، تاريخ الفكر الأوروبي الحديث، ٧٦٦ (نقلاً عن الإنسان والعقل لنايف معروف، ٢٤٦، هامش ١).

(٣) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٦٧.

(٤) الزنيدي، مرجع سابق، ٣٢٥.

(٥) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٩٨،١٩٩.

التجارب التي أمكن الحصول عليها[1]. وهذا يعني أن التجربة الحسية يعوزها تطبيق هذه المبادئ، ولا تنفك ملازمة لها، ومن غير المتصوّر إمكان استقلال الحس وحده من غير استناد إليها. فالتجربة عقلية – إذن – لقيامها على قوانين العقل الأولية[2]. وفي ذلك تأكيد على أن الاختبار القبلي من شأن العقل، أما الاختبار البعدي فيرجع إلى الحس، بما يومئ إلى ضرورة تضافرهما معاً.

وإذا كان مرد الخلاف بين وجهتي النظر سواء القائلة بانتماء السببية إلى العقل أو تلك القائلة بانتمائه إلى الحس إنما هو النزاع بين المذهبين العقلي والحسي، فإن النزاع في الفكر الإسلامي اتّخذ منحى آخر. إذ تصدرت فرقة الأشاعرة لتبني اتجاه نفي السببية، وزعمت عدم وجود ضرورة في العلاقة بين العلة والمعلول، أو السبب والمسبب، وعدّت ما قد يظهر من تلازم بينهما بجرد اقتران بين شيئين، أو اطّراد بين حادثتين، دون أن يكون لأحدهما أثر على الأخرى، بل الأمر مجرد تجاور عادي.

إن هذا التفسير شبيه بتفسير الاتجاه التجريبي الذي تبلور بعد ذلك في الغرب، وتبناه أمثال: لوك (Lock) ومالبرانش (Malebranche) وهيوم (Hume) وبركلي (Berkelly)[3]، ثم تابعهم أغلب الوضعيين وفي مقدمتهم المؤسس الأول: أوجست كونت (Ogust Cont) الذي رفض الميتافيزيقا لأنها غير خاضعة للتجربة، والاشتغال بها – عنده – يمثل لغواً، حتى لقد شبهها (كونت) بألعاب الحواة أي التهريج[4]. كما سفه (هيوم) فكرة السببية من أساسها.

ويشير أحد الباحثين إلى أن (هيوم) قد واجه فكرة السببية من الأساس بما

(١) محمد باقر الصدر، فلسفتنا، ٢٦٤ – ٢٦٥.

(٢) الزنيدي، مرجع سابق، ٦١٩.

(٣) جيرارجهامي (محقق)، تهافت الفلاسفة للغزالي، ١٧٠ (الهامش).

(٤) الزنيدي، مرجع سابق، ٤٥٨-٤٥٩.

يفوق نفي الغزالي لها[١]. في حين يرى (رينان) أن (هيوم) ما زاد شيئاً أكثر مما تكلمه الغزالي وسبق إليه[٢].

لقد عدّ الغزالي القول بضرورة السببية من أباطيل الفلاسفة. ونراه يفند حججهم المتصلة بهذا المبدأ فيقول في (تهافت الفلاسفة): **المقولة السابعة عشرة: في إبطال قولهم في استحالة خرق العادات**: ((الاقتران بين ما يعتقد في العادة سبباً وبين ما يعتقد مسبباً ليس ضرورياً عندنا، بل كل شيئين ليس هذا ذاك، ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحدهما متضمناً لإثبات الآخر، ولا نفيه متضمناً لنفي الآخر. فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر، ولا من ضرورة عدم أحدهما عدم الآخر، مثل الري والشرب، والشبع و الأكل، والاحتراق ولقاء النار، والنور وطلوع الشمس، والموت وجز الرقبة، والشفاء وشرب الدواء، وإسهال البطن واستعمال المسهل، وهلم جرّاً إلى كل المشاهدات من المقترنات في الطب والنجوم، والصناعات والحرف، فإن اقترانها لما سبق من تقدير الله – سبحانه – بخلقها على التساوق لا لكونه ضرورياً في نفسه، غير قابل للفرق، بل في المقدور خلق الشبع دون الأكل، وخلق الموت دون جز الرقبة، وإدامة الحياة مع حزّ الرقبة، وهلم جرّاً إلى المقترنات. وأنكر الفلاسفة إمكانه وادّعوا استحالة.

والنظر في هذه الأمور الخارجة عن الحصر يطول فلنعيّن مثالاً واحداً وهو الاحتراق في القطن عند ملاقاة النار، فإننا نجوّز وقوع الملاقاة بينهما دون الاحتراق، ونجوّز حدوث انقلاب القطن رماداً محترقاً دون ملاقاة النار، وهم ينكرون جوازه))[٣].

---

(١) نظمي لوقا، مرجع سابق، ١٨٧. ويلاحظ أن اختيار الغزالي هنا لاشتهاره حراً من بين مفكري الأشاعرة بصورة عامة، وفي هذه المسألة بوجه خاص، وإن وجد من الباحثين من يعدّ الغزالي حُـرّاً في تفكيره غير متبع لأحد من الأئمة أصحاب العقائد المقررة، وإن انتهى إلى قريب مما انتهى إليه أبو الحسن الأشعري انظر: تاريخ المذاهب الإسلامية لأبي زهرة، ١٧٠-١٧١.

(٢) علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، ١٦٤.

(٣) الغزالي، تهافت الفلاسفة، ١٦٩. وانظر التفصيل: ١٧٠-١٨٧.

إن الغزالي إذ ينكر مبدأ السببية أو العلية فإنه يحيل هذه الأسباب ومسبباتها جميعاً إلى الله – تعالى– ليجعله الفاعل الحقيقي لها.

والحق أن أهم مأخذ يمكن أن يواجه به الأشاعرة – ومعهم الغزالي – يتمثل في افتراضهم أن القول بإسناد التأثير لتلك الأسباب ينتهي بنا إلى الشرك، لأن القول بمبدأ السببية يلزم منه القول بفاعلين حقيقيين، وذلك ليس صحيحاً، إذ القول بالسببية من حيث هي نظام طبيعي لا يصطدم بقدرة الله ومشيئته المطلقة، ويصبح – تبعاً لهذا – التسليم بأن الله خالق الأسباب ومسبباتها بدهية مباشرة[1]. وكأن بعض الباحثين أدرك حقيقة الافتراق الذي أدى إليه الخلاف حول مسألة العلية هذه من حيث نزاع الباحثين العملي واسع الهوة فيها فسعى – في محاولة توفيقية – إلى أن يخفف من غلواء الجدل الذي دار بين الغزالي ومن يرى رأيه في نفي السببية مطلقاً – وإن كان ظاهر الأمر كذلك – أو اعتماد ابن رشد ومن يرى رأيه السببية فاعلاً كلياً – ولو لم يكن ثمة ما يقنع بذلك–.

إن الموقف الذي يجلي الغموض، ولعله أن يقرّب بين وجهات النظر حول الموضوع يكمن في تقرير أن جميع هذه الأسباب المركبة في الأشياء مخلوقة لخالق واحد هو الله – سبحانه وتعالى–. وإن عملها في مسبباتها لا يعني انتفاء قدرة الموجد الأول الأوحد لها على إيقاف عملها، بل إنه –سبحانه – شاء إخراج الأمر من (العادة) إلى (خارق العادة) لحكمة يريدها الله– سبحانه –. والغزالي لم يصنع أكثر من الحذر والتحذير من أن يكون الحديث عن علاقة الضرورة بين الأسباب والمسببات مضيفاً إلى القول بالسببية الذاتية التي تنكر السبب الأول، أو تنكر إمكان وجواز تدخله لنقض «العادة»، وإيقاف عمل الأسباب في المسببات بواسطة اسباب أخرى غير عادية يوجدها الله – سبحانه وتعالى –. وذلك يعني إيمانه بالسببية ولكنه ينبّه فقط على سببية لا يدركها ولا يسلّم بها الذين لا يؤمنون.

(١) محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، ٣٦-٣٧.

وابن رشد لا يختلف في حقيقة الأمر مع الغزالي إذ ينص على أن فعل الموجودات ليس من بعضها في بعض، أو أنها مكتفية بأنفسها، بل يقرّ ابن رشد بأن ثمة فاعلاً خارجياً فعله شرط في فعلها ووجودها(١).

وإذا كان هذا رأياً توفيقياً لا يسلّم له بإطلاق، فإن هناك ما هو أكثر إثارة للنقاش في هذا السياق، وذلك هو الاتجاه الداعي إلى طي صفحة ذلك الخلاف، فما عاد هناك ما يسوّغ استدعاءه اليوم. فأسئلة من مثل هل النار تحرق أم أن الله – تعالى – هو الذي يحدث فيها الحرق؟ وهل السكين هي التي تقطع أم أن الله يحدث القطع فيها عند الجز ...إلخ؟ لا معنى لها، بل الذي يعنينا هو إدراك أن من سنة الله تعالى أن جعل المادة القابلة للاحتراق تحترق حين تقع في النار، وأن يخلق الشبع عند تناول الطعام والشفاء مع الدواء، والإنبات عند توافر الشروط للبذرة. فهذه الصفات الخاصة بالمادة سواء صفة الذرة أو صفة مركباتها جميعها من صنع الله – تعالى – ومخلوقاته ذات السنن التي لا تتغير ولا تتبدل(٢).

والمنهج القرآني يعترف بفعل السنن والقوانين في المسببات المتولّدة عنها، ولكنه يؤكّد في الوقت ذاته على أن هذه السنن أو القوانين شأنها شأن الظواهر الأخرى من حيث إنها جميعاً مخلوقة لله – تعالى –. فهي وإن كانت تسير وفق نظام مطّرد ومحكم لكن ذلك لن ينسينا في أي لحظة أنها جزء من خلق الله، أو جزء من إرادته، حيث إذا شاءت إرادة الخالق المبدع خرق هذا الاطّراد المعتاد لعمل هذه السنن، لإظهار معجزة الرسول، أو تحذير لأقوام أو أفراد لا يعترفون لله – تعالى – بالألوهية والربوبية، فإن ذلك القانون يتوقف أو يخرق لهذا الغرض مثلاً(٣).

وفي ضوء هذا تبرز وحدة السببية على النحو الذي يلخصه أحد الباحثين بقوله: ((فوحدة السببية تبدو في جميع الموجودات –بما فيها الإنسان – خاضعة في نشوئها واستحالتها لعلل وأسباب، هي عوامل النشوء والاستحالة، وإن تكن

(١) محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامي، ٣٩-٤٦.
(٢) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ٦٣-٦٤، وانظر: الأزمة الفكرية المعاصرة للعلواني، ٣٥-٣٦.
(٣) محمد عمارة، السنة النبوية مصدر للمعرفة، ٢٦.

عوامل فعلها ليس من ذاتها، بل من القدرة الإلهية.ولعل أول آيات القرآن نزولاً تشير إلى هذا المعنى، إذ يقول تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الإِنسانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ [العلق: ٩٦/١-٢]. فالإنسان وهو أشرف المخلوقات ليس إلا مخلوقاً من سبب وهو العلق، وهو من أتفه الموجودات، بحيث تخضع كلها لقانون السببية بالتقدير الإلهي»[1].

وإنك لتعجب غاية العجب حين يفاجئك كاتب تربوي مسلم يعدّ ذلك الاختلاف التاريخي حول السببية واحداً من أزمات أربع كبيرة في نظره. فتراه يعدّ ذلك اضطراباً في تفكيرنا حين نقف حيارى أمام السببية في الفكر النقلي. ويقارن بين ابن رشد – كممثل للعقلانيين – وبين الغزالي – كممثل للنقليين – فهذا الأخير يرفض مطلقاً مبدأ السببية لأن القول بذلك سيودي إلى إنكار المعجزة، وهي أساس النبوات. وهنا يقرر الكاتب أن التربية المعاصرة – يقصد في البلدان الإسلامية – عجزت عن حسم الموقف لصالح المنطق العلمي، ممثلاً بالسببية العلمية، وتربية الناشئة عليها[2].

والسؤال المنطقي هنا: ماذا يقصد الكاتب بالتفكير العلمي؟ هل يعني المنهج التجريبي؟ أم المنهج العقلي؟ فإن قصد الأول فليراجع مايقوله رواد ذلك الاتجاه في نفي السببية أمثال لوك ومالبرانش وهيوم وبركلي، فهل يعني ذلك ميتافيزيقيتهم العلوية أيضاً؟ أما إن قصد الآخر (العقلي) فإنه سيتناقض مع دعوته التربية المعاصرة في البلدان الإسلامية إلى حسم الموقف لصالح المنطق العلمي، إذ من المعلوم أن التربية السائدة اليوم في الغرب كما هي – ولو نظرياً – في معظم بلاد المسلمين (التربية البراجماتية) التي يطلق عليها التربية الحديثة أو المعاصرة، ومن منابع هذه المدرسة الاتجاه التجريبي الوضعي.

---

(١) عبد المجيد النجار، الإنسان والكون، ١٩.

(٢) محمد جواد رضا، التيار الوظيفي، ٧١٢.

وإذا عرفنا من خلال ما سبق أن الغزالي ـ تحديداً ـ لم يقصد بنفيه السببية سوى خشية المنازعة في الفاعل الحقيقي، كما عرفنا أن ذلك غير مراد بالنسبة إلى فلسفة التربية الإسلامية القائمة على الوحدانية أساساً وهدفاً، إذا عرفنا ذلك فإن طرح الأمر بهذا القدر من التضخيم لا يخرج عن مبالغات وتهويمات درج عليها الكاتب في غير ما مقام.

إن قانون العلية على الرغم من الخلاف الذي دار وما يزال حول تفصيلاته لا يلغي حقيقته وجوهره من الوجهة الإسلامية، إذ هو جزء أساس من عقيدة المسلم، ومكون رئيس من مكونات عقليته وبناء منهج تفكيره. ومن دونه فلا مجال للعقل المسلم، ولا سبيل لفطرة الإنسان إلى أداء مسؤولياتها في الخلافة وإدارة الكائنات وتسخيرها[1]. سواء اعتبرنا هذا المبدأ تعاقبياً بالنظر إلى الأطوار الزمانية كما هو الشأن عند ذوي الفهم العقلي للسببية أو كان صيرورة وتغيرات كيفية ونوعية وليست كمية فقط كما هو الشأن عند الحسيين التجريبيين[2]. فإن ذلك لا يغير من حقيقة أنها جميعاً خاضعة لإرادة الله وقدرته ومشيئته.

وقد أحسن ابن تيمية إيجاز هذا المعنى إذ قال: ((وأهل السنة لا ينكرون وجود ما خلقه الله من الأسباب ولا يجعلونها مستقلة بالآثار، بل يعلمون أنه ما من سبب مخلوق إلاّ وحكمه متوقف على سبب آخر، وله موانع تمنع حكمه، كما أن الشمس سبب في الشعاع، وذلك موقوف على حصول الجسم القابل له، وله مانع كالسحاب والسقف.

والله خالق الأسباب كلها، ودافع الموانع. ولهذا كان النبي – ﷺ – يقول في خطبته: ((من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له))[3]..... والقول

(١) عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، ١٥١.

(٢) طه العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، ٣٠.

(٣) مسلم (مع شرح النووي)، كتاب الجمعة، باب خطبته صلى الله عليه وسلم في الجمعة، ١٥٧/٦ عن ابن عباس.

الوسط أن هذه الأمور التي يقال لها المتولدات حاصلة بسبب فعل العبد، وبالأسباب الأخرى التي يخلقها الله. فالشبع يحصل بأكل العبد وابتلاعه، وبما جعله الله في الإنسان، وفي الغذاء من القوى المعينة على حصول الشبع))(١).

إذن فإن القول بالسببية أمر يؤكده الإيمان أو الوحي من غير نشوب مفتعل لثنائية الخالق أو الفاعل وقدرة المخلوق وفاعليته على نحو من الندية والمنازعة. ذلك أن المسلّمة الأساس هنا تنسجم مع خالقية الله – تعالى –وفاعليته المطلقة، وأمره – سبحانه – لنا بالسير وفق منطق السنن المبثوثة في عالمي الآفاق والأنفس، وفي ضوء قانون السير والنظر:

﴿قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٢٠].

وهذه الآية تشير بوضوح إلى أن بداية الخلق ليست خاصة بعالم الأنفس فقط، كما قد يتبادر إلى الذهن السطحي، بل إن السير في الأرض يتحقق بتتبع صنع الله وآياته في الخلق والإنشاء، في الجمادات والكائنات الحية على السواء(٢). وفي ذلك ما يشير إلى أن لا تعارض بين حركة العبد النسبية وقدرة الله المطلقة.

ولكون الإنسان أرقى مخلوق لاستخلافه دون سواه، فإن الخطاب القرآني يشير إلى سنن الله الجامعة بين قدرة الله المطلقة وحركة العبد النسبية المحدودة. ولكن لا بد أن يكون ذلك وفق قراءة كلية تجمع بين الآيات في مواضعها المختلفة، حتى لا نقع في النظرة التجزيئية للنص القرآني. فإذا كان الله –تعالى– قد قال:

﴿وَنُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوارِثِينَ، وَنُمَكِّنَ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَنُرِيَ فِرْعَوْنَ وَهامانَ وَجُنُودَهُما مِنْهُمْ ما كانُوا يَحْذَرُونَ﴾ [القصص: ٢٨/٥-٦].

﴿إِنَّ الأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُها مَنْ يَشاءُ مِنْ عِبادِهِ وَالْعاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [الأعراف:٧/١٢٨].

(١) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ٩/٢٩-٣٠.
(٢) سيد قطب، في ظلال القرآن، ٥/٢٧٢٩-٢٧٣٠.

﴿وَإِذا أَرَدْنا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنا مُتْرَفِيها فَفَسَقُوا فِيها فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْناها تَدْمِيراً﴾[1] [الإسراء: ١٧/١٦].

فلا بد أن تفهم تلك الآيات في ضوء ما تقرره آيات أخرى تصرّح بمسؤولية الإنسان:

﴿وَكُلَّ إِنسانٍ أَلْزَمْناهُ طائِرَهُ فِي عُنُقِهِ...﴾ [الإسراء: ١٧/١٣].

﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنْسانِ إِلاّ ما سَعَى...﴾ [النجم: ٥٣/٣٩].

﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ، وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَهُ﴾ [الزلزلة: ٩٩/٧-٨].

ونفهمها كذلك في ضوء تلك الآيات المقررة لحرية الإنسان واختياره وإرادته:

﴿وَهَدَيْناهُ النَّجْدَيْنِ﴾ [البلد: ٩٠/١٠].

﴿إِنّا هَدَيْناهُ السَّبِيلَ إِمّا شاكِراً وَإِمّا كَفُوراً﴾ [الإنسان: ٧٦/٣].

وإلى جانب تأكيد الوحي على حتمية منطق السننية ممثلة في مظهر السببية وقانونها معاً ؛ فإن منطق العلم هو الآخر يرفض فكرة التلقائية والمصادفة والظروف الطارئة، بل يعتمد على قانون السبب والمسبب (السببية).

وذلك ما يعبِّر عنه منهج البحث العلمي اليوم بمصطلح المتغيرين المستقل والتابع[2]. ولذلك فالحتمية السببية مفهوم أساسي يقوم عليه العلم، وفي ضوئها يتم تفسير الظواهر المختلفة[3]. وذلك ما ينبغي أن تتبناه وتشدد على التزامه التربية الإسلامية، وأن تعكس ذلك عبر عناصر المنهج. وأن يعزز ذلك قيام المعلم بتفسير الظواهر المختلفة أثناء تدريسه وفق قانون السببية، كي يتحقق الأمر ذاته في المتعلم.

---

(١) محمد عمارة، السنة النبوية مصدر للمعرفة، ٢٦.

(٢) محمد عماد الدين إسماعيل، المنهج العلمي وتفسير السلوك، ٤٣.

(٣) ديوبولدب فان دالين، مرجع سابق، ٥٢-٥٣.

نسبية العقل

ومع تلك الأهمية التي يوليها القرآن للعقل، ومع تلك الخصائص التي يتميز بها ؛ فإن ذلك لايعني إطلاقية الأحكام الناتجة عنه. وقد سبق القول: إن أحكامه ليست على مستوى واحد من حيث دلالتها على اليقين، فهي تبدأ من الحق بيقين وتنتهي إلى الباطل بيقين. ولأن العقل محصور بين الزمان والمكان؛ فإن السؤال الذي يُطرح دائماً: متى؟ وأين؟. في حين أن الحقائق الكبرى لا زمان لها ولا مكان. بيد أن العقل يعجز عن تصور ذلك، فتراه يعلن عجزه عن التسليم بواحد من احتمالين لا ثالث لهما: **هل الكون متناهي الحدود؟ أو غير متناهي الحدود؟** فهو في تسلسل تصوراته يصل إلى حدٍّ فوق عوالم المجرات عاجزاً عن التفكير لا يستطيع أن يقتنع باللانهاية، أو أن يسلم بالنهاية، فيحتار بين سؤالين: هل انتهى الكون؟ فإذا قبل قفز وهمه ليسأل: وماذا بعد النهاية؟ وإذا قال لنفسه: الكون لا نهاية له، قفز منطقة المشدود إلى المحسوسات للسؤال: كيف يكون شيءلا نهاية له؟.

وهذا التردد بين الاحتمالين وعدم استطاعة العقل الاقتناع بواحد منهما دليل على حدوده[1].

إن هذا يؤكد أن العقل لا يعمل – إذن – إلا بموجب معطيات الحواس. فالقوة العاقلة في الإنسان هي التي تجمع بين المصوِّرة والذاكرة والمخيّلة والذكاء، فتقوم بعملها تحليلاً وتركيباً وجمعاً وتفريقاً واستنتاجاً للقواعد العامة والكليات. وبناء على ذلك فإن وظيفة الحواس نقل مشاهدتها في الكون مرئياً كان أم مسموعاً أم مشموماً أم ملموساً أم متذوقاً إلى العقل (المصورة)، فيصدر أحكامه بموجب بياناتها. ومن دون عرض أشرطة الحواس تلك يتعذر على العقل إصدار أي حكم، ولذلك تقول القاعدة الثابتة: ((الحكم على الشيء فرع عن تصور))[2].

(١) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣٠ والعقيدة الإسلامية، ١٩-٢١.

(٢) الميداني، العقيدة الإسلامية، ١٩.

ومن خبرات الحياة اليومية – في مجال التعليم – التي تزيد من توضيح هذه النسبية في العقل ما يشير إليه أحد الباحثين من كون المدرّس قد لا يستطيع استرجاع اسم تلميذ سابق، أو عنوان كتاب قرره في العام الماضي، أو المكان الذي أوقف فيه سيارته. كما قد لا يستطيع استرجاع أشياء كثيرة مرت بخبرته سابقاً، ولذلك فإن الفرد قد لا يسترجع غالباً إلا الأشياء التي يرغب في استرجاعها. ومن الأمثلة على ذلك –يقول هذا الباحث –: إن الطِفل يتذكر بقوة أن أمه وعدته بأنها ستصحبه إلى السيرك يوم السبت، لكنه ينسى بسرعة أنها قد طلبت منه أن يشذّب الحديقة، تماماً كما أن العالم قد يتذكر الأشياء التي تدعم معتقداته أكثر من غيرها. والأمر ذاته قد يحصل في التفكير والاستدلال حتى عند الأفراد شديدي الذكاء، وذلك إما لخطأ في التفكير والاستدلال، أو نتيجة لاستخدام لوسائل إحصائية وتجريبية غير مناسبة[1].

وقد ينتج ذلك أيضاً لتحيّز انفعالي، كما هو الحاصل عند ذلك الطفل الذي تذكّر بشدّة حقه في موعد أمه له، في حين نسي واجبه في تشذيب الحديقة، أو حتى لدى العالم الذي يتذكر ما يدعم معتقداته دون أن يولي الاهتمام ذاته لما يخالفها. وهذا ما كشفت عنه بعض الدراسات التجريبية الحديثة في علم النفس. فقد قُدِّمت بعض البراهين القياسية إلى مجموعة من الطلبة، وطلب منهم تبيين ما إذا كانت النتيجة منطقية من المقدمتين المستخدمتين في القياس. فتبين أن نصف البراهين القياسية –وهي متعلقة بأمور الحياة العادية – أقل خطأ لدى جميع الطلبة، في حين وقعوا جميعاً في أخطاء في النصف المتعلق بالأمور التي من شأنها أن تثير الانفعال. وصدق الله: ﴿فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّما يَتَّبِعُونَ أَهْواءَهُمْ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَواهُ بِغَيْرِ هُدىً مِنَ اللَّهِ...﴾ [القصص: ٢٨/٥٠].

﴿يا داوُودُ إِنّا جَعَلْناكَ خَلِيفَةً فِي الأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النّاسِ بِالْحَقِّ وَلا

(١) فان دالين، مرجع سابق، ٥٦-٥٧.

تَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِما نَسُوا يَوْمَ الْحِسابِ﴾ [ص: ٢٦/٣٨].

إن هذه الأهواء كلها تشكل أخطاء في عملية التفكير برمتها[١]. تماماً كما تؤكد أن دوافع الفرد وقِيَمه ذات تأثير في انتباهه وإدراكه. فالإنسان – بحسب نتائج التجارب في دراسات التحليل النفسي– يميل إلى عدم إدراك الأشياء التي تزعجه وتقلقه والمتعارضة مع أهوائه ورغباته[٢].

ونجد أن الفخر الرازي (ت: ٦٠٤ هـ) قد تنبّه إلى ذلك، وتوصّل بقوة إدراكه وملاحظاته إلى هذه الحقيقة حين فسّر قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِها وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِها وَلَهُمْ آذانٌ لا يَسْمَعُونَ بِها أُولَئِكَ كَالأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغافِلُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٩/٧]. فقد قال: إن الآية تشير إلى أن ((الإنسان إذا تأكّدت نفرته عن شيء حتى صارت تلك النفرة المتأكدة الراسخة مانعة له عن فهم الكلام الدّال على صحة الشيء، ومانعة عن إبصار محاسنه وفضائله، وهذه حالة وجدانية ضرورية يجدها كلّ عاقل من نفسه، ولهذا السبب قالوا في المثل المشهور: (حبّك الشيء يعمي ويصمّ)[٣])).

إن هذا يدل على أن المكانة المتميزة التي توليها التربية الإسلامية لجوانب التربية العقلية لايعني منحها صلاحية الحكم المطلق على سائر الأحداث والظواهر. وهذا ما ينبغي أن يبرز في أثناء المنهج الدراسي على وجه التحديد، كما أن لنسبية العقل آثارها على مسار العمل البحثي، فلا يصحّ

(١) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٥٣–١٥٥.

(٢) المرجع السابق، ١٣٣–١٣٤.

(٣) الفخر الرازي، التفسير الكبير، المجلد الثامن، ٥٢/١٥ وهذه المقولة تروي حديثاً ولكنه ضعيف انظر: ضعيف الجامع الصغير للألباني، ٣٩٧، رقم الحديث ٢٦٨٨، وسلسلة الأحاديث الضعيفة، ٣٤٨/٤، حديث ١٨٦٨.

أن يختزل الباحث تفسير الظواهر التي يدرسها في عامل أو عدّة عوامل، ولا يقبل منه أن يخرج بتعميمات تتجاوز نطاق جهده المتواضع وعقله المحدود.

موقف القرآن من الحس والعقل (خلاصة)

في ضوء ما تقدم بوسعنا استخلاص أن النسبية في العقل قصور في الذات العارفة التي تحتار فيما بين يديها من معطيات عالم الشهادة. كذلك فإن الحواس قصور يعوق استنتاج ما تقع عليه ضمن معطيات هذا العالم أيضاً من غير استعانة بقوى العقل، فلزم تضافر الحس مع العقل لإحداث معرفة قائمة على أسس موضوعية سليمة.

أما منهجية القرآن المعرفية فإنها لا تعتمد على واحد منهما دون الآخر، بل يتفاعل فيها كل من الحس والعقل على نحو يجسّد الموضوعية بحق. ومن ذلك قوله تعالى:

﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْساً فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ، فَقُلْنَا اضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا كَذَلِكَ يُحْيِي اللَّهُ الْمَوْتَى وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ٢/٧٢-٧٣].

فالآية وإن جاءت في معرض إظهار كمال قدرة الله، وإثبات المعجزة لموسى – عليه السلام – إلاّ أن الإشارة الحسيّة والعقلية فيها لا تخطئه عين باحث فاحص متأمل، إذ إن إحياء النفس عن طريق ضرب الميت ببعض أعضاء البقرة ليس مجرّد عمل حسّي صرف، بل فيه من النظر الحسّي ما يستدعي إعمالاً للنظر العقلي: ﴿لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾..

وقوله سبحانه:

﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ

يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِها مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة: ٢/٢٥٨].

وهنا يبرز المنهج الاستقرائي في الاستدلال على كمال قدرة الله– تعالى– وإطلاقيتها، فإن مظاهر الإحياء وتسخير الكون، دلائل جزئية، تقود إلى الإيمان بحقيقة كليّة هي المحيي والمسخّر لذلك وهو الله– سبحانه وتعالى– وذلك من صميم فلسفة التربية الإسلامية وهو الإله – جل وعلا –. ويلاحظ أنه إلى جانب الحسّ المستنتج من منهج الاستقراء يأتي العقل الذي فرض أسلوب التنزّل مع الخصم مرحلياً، بهدف إيقاعه في مصيدة الاستسلام، وذلك يتطلب تفكيراً ملياً، وتدبيراً فاحصاً، وعمق نظر، وذلك جميعه من لوازم عمليات العقل العليا، وهو أرقى مستوى من مستويات الأهداف حسب تصنيف (بلوم) لها[1].

وقال تعالى:

﴿وَعاداً وَثَمُودَ وَقَدْ تَبَيَّنَ لَكُمْ مِنْ مَساكِنِهِمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطانُ أَعْمالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ وَكانُوا مُسْتَبْصِرِينَ﴾ [العنكبوت: ٢٩/٣٨].

﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَساكِنِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآياتٍ أَفَلا يَسْمَعُونَ﴾ [السجدة: ٣٢/٢٦].

وهنا يلاحظ استخدام المنهج التاريخي القائم على تتبع أحداث الماضي بعد مشاهدة أطلالها، من خلال إلحاق المشاهدة بإعمال العقل.

وندرك صورة التلازم القائم بين الحسّ والعقل حتى لكأن السمع والبصر المستخدمين بدقة هما المنفذان المعتبران للعقل:

﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كانُوا لا يَعْقِلُونَ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْظُرُ إِلَيْكَ أَفَأَنْتَ تَهْدِي الْعُمْيَ وَلَوْ كانُوا لا يُبْصِرُونَ﴾ [يونس: ١٠/٤٢ – ٤٣].

(١) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ٧٢–٨٠.

وقد خلق الله الإنسان مزوّداً بالحواس والعقل معاً، ولذلك فإن مسؤوليته مناطة بهما معاً:

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ١٦/٧٨].

﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً ما تَشْكُرُونَ﴾ [المؤمنون: ٢٣/٧٨].

﴿ثُمَّ سَوّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً ما تَشْكُرُونَ﴾ [السجدة: ٣٢/٩].

﴿وَلا تَقْفُ ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤادَ كُلُّ أُولَئِكَ كانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾ [الإسراء: ١٧/٣٦].

ومن الجدير ملاحظته في هذه الآيات أن ذكر الأفئدة يشير إلى معنى العقل، لأنه مقر الإدراك كله، فهو الذي تنقل إليه الحواس مدركاتها، وهي العلم بالتصورات المفردة.

والإشارة بيّنة إلى أنه لا يمكن اكتساب العلوم الكسبية إلاّ بواسطة العلوم البديهية (النظري والضروري). وحصول العلوم البديهية يتحقق عند تصور موضوعاتها ومجالاتها.

وحدوث هذه التصورات إنما يكون بسبب إعانة الحواس على جزئياتها. وبذلك تصير الحواس الخمس السبب الأصلي لحدوث هذه العلوم. ويكون السمع والبصر أول الحواس تحصيلاً للتصورات وأهمها[1].

صحيح أن الآيات ميّزت الإنسان عن الحيوان بالعقل إذ لا فؤاد عند الأخير رغم امتلاكه للحواس، ولكن لربما كان من غير الدقيق ما ذهب إليه أحد

---

(١) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١٣/٢٢٣.

الباحثين – استنتاجاً من هذه الحقيقة – أن الدور الحقيقي الفاعل إنما هو للعقل الذي يقف وراء الحواس، ويجعل من إحساساتها إدراكات ومعارف حقيقية تنقلها من الغرائز والانعكاسات التي تشترك فيها سائر الحيوانات المزّودة بمثل تلك الحواس، بيد أنها لا تتعدى الاهتداء الغريزي[١].

كما أن من غير المفهوم ما حاول به باحث آخر أن يردّ على هذا الرأي فراح يستشهد بقول الله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الشورى: ١١/٤٢]، ليستدل من خلاله على أن وسيلتي السمع والبصر من صفات الكمال، ولذلك فالمعارف الآتية من قبلهما بالنسبة للإنسان معارف يقينية مؤكدة[٢]. ولست أدري كيف تكون يقينية مؤكدة لمجرّد أنها من صفات الكمال عند الإنسان؟ فهل يرفع هذا التشريف معارفها إلى مقام المعارف اليقينية المؤكدة؟ وأين نذهب – إذن – بحقيقة خداع الحواس الذي قد يحصل أحياناً؟ وهل كانت ترقى هذه المعارف إلى اليقين – أحياناً – إن لم يكن العقل قد استقبلها وتفاعل معها؟

والقول بمنح العقل مزية جوهرية على الحواس إلى الحدّ الذي يشعرك بالميل نحو المذهب العقلاني لا يخلو من غلو. ذلك أن الوظيفة تكاملية بينهما، والعلاقة عضوية تبادلية، بحيث نقول: إنه وإن صحّ تميّز الإنسان عن غيره بالعقل، لكنه لن يحيل أي معرفة يدركها العقل بقوانينه الأولية – عدا ما سواها[٣] – إلى معارف حقيقية ذات قيمة لو لم تكن الحواس ومعطياتها قد منحت له منافذ الإدراك وإحداث عمليات التعقّل العليا.

(١) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٨٢–٨٣، وانظر: نظرية المعرفة للكردي، مرجع سابق، ٦٢٥–٦٢٦.

(٢) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٦٤.

(٣) يجب التفريق بين نوعين من المعرفة العقلية:

١– المعرفة الأولية الثابتة أو العقل الغريزي.

٢– المعرفة المكتسبة التي يحصّلها العقل نتيجة تفاعله مع الأشياء. (انظر: مصادر المعرفة للزنيدي، مرجع سابق، ٥٢٨–٥٢٩).

ولعلّ من أكثر الشواهد حضوراً في هذا الباب ما لاحظه أحد الباحثين من عدم وجود علاقة بين السبب والنتيجة عقلاً – رغم أن السببية أحد أبرز قوانين العقل الأولية – على معنى أن العقل لا قدرة له على ربط الأسباب بالنتائج أو العكس إلاّ من خلال مشاهدة هذا الارتباط في الواقع الخارجي.

ونحن نلاحظ أيضاً أنه لا يوجد ارتباط بين الدواء وأثره عقلاً، وإلاّ كان بإمكان العقل فهم هذا السبب قبل مشاهدة النتيجة. ولكن لما لم يحدث ذلك، وإنما يحدث رؤية الارتباط بينهما سلباً أو إيجاباً فقط فإن النتيجة توجد إذا وجد السبب، وتفقد إذا فقد. ولو أمكن للعقل أن يربط الأسباب بالنتائج لفهم الناس أسباب الوباء قبل أن يشاهدوها في الواقع، ولكن نتيجة لخبرات العقل الذي سبق أن شاهد أسبابها من قبل؛ حكم بأسباب الوباء بعد ذلك(١).

ومن طرائف الأمور تشبيه القلب (العقل) بالحاكم الذي يحتل مكان القيادة، وتشبيه الحواس بالجنود له، وتصبح العلاقة بينهما (القلب والحواس) متجليّة في السمع والتعقل الذي هو شأن من شؤون القلب(٢). ومن قبل شبه الإمام الغزالي (ت: ٥٠٥ هـ) القلب بأن له جُنْدَين، أحدهما يرى بالأبصار والآخر لا يرى إلاّ بالبصائر. والقلب في حكم الملك والجنود في حكم الخدم والأعوان(٣).

ولكن كون القلب بمثابة الحاكم والحواس بمثابة الجند فإن ذلك لا يعني قيام دور مقصود ومنظم لأحدهما من دون الآخر مطلقاً. ذلك لأن طبيعة عملهما قائمة وفق عملية نظامية يتأثر الكل فيها بالجزء والعكس بالعكس.

إذا تبين ذلك لم يعد هناك ما يسوّغ إعلاء قدر العقل لإظهار معارفه بمظهر اليقينيات، لأن هذا الزعم يغدو ترديداً مقصوداً أو غير مقصود لمقولات اليونانيين والأوربيين الكلاسيكيين حين فرّقوا بين معارف العقل ومعارف

---

(١) جودت سعيد، اقرأ وربك الأكرم، ١٠٨ – ١٠٩.
(٢) علي حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٤٠ – ١٤١.
(٣) الغزالي، إحياء علوم الدين، ٣ /٦، (كتاب شرح عجائب القلب).

الحسّ، فعدّوا الأولى يقينية والثانية ظنية قابلة للشك[1]. وذلك خلاف ما توصل إليه الراسخون من الأوربيين المعاصرين الذين أكّدوا أن العقل وحده ليس بوسعه إدراك المعرفة اليقينية، بل لا بد من استخدام الملاحظة والتجريب والتفكير المنطقي مجتمعة لبلوغ المعرفة المبتغاة[2]. وعودة إلى موقف القرآن من الحس والعقل فإنه قد عاقب الذين لم يستفيدوا مما منحهم الله من أدوات المعرفة حسيّة كانت أم عقلية بأن زادهم سلباً لفاعليتها وتعطيلاً لوظائفها:

﴿وَلَقَدْ مَكَّنَاهُمْ فِيما إِنْ مَكَّنَاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنا لَهُمْ سَمْعاً وَأَبْصاراً وَأَفْئِدَةً فَما أَغْنَى عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلا أَبْصارُهُمْ وَلا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كانُوا يَجْحَدُونَ بِآياتِ اللَّهِ وَحاقَ بِهِمْ ما كانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾ [الأحقاف: ٢٦/٤٦].

وتوعّد من سلك المسلك ذاته فقال:

﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لِلَّذِينَ يَرِثُونَ الأَرْضَ مِنْ بَعْدِ أَهْلِها أَنْ لَوْ نَشاءُ أَصَبْناهُمْ بِذُنُوبِهِمْ وَنَطْبَعُ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لا يَسْمَعُونَ﴾ [الأعراف: ١٠٠/٧].

وأخبرهم عن الذين وقعوا في ذلك عملياً فقال:

﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ حَتَّى إِذا خَرَجُوا مِنْ عِنْدِكَ قالُوا لِلَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ ماذا قالَ آنِفاً أُولَئِكَ الَّذِينَ طَبَعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَاتَّبَعُوا أَهْواءَهُمْ﴾ [محمد: ١٦/٤٧].

﴿بَشِيراً وَنَذِيراً فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لا يَسْمَعُونَ، وَقالُوا قُلُوبُنا فِي أَكِنَّةٍ مِمّا تَدْعُونا إِلَيْهِ وَفِي آذانِنا وَقْرٌ وَمِنْ بَيْنِنا وَبَيْنِكَ حِجابٌ فَاعْمَلْ إِنَّنا عامِلُونَ﴾ [فصلت: ٤١/٤-٥].

وأكد القرآن على أن الانحراف السلوكي والعقائدي سبب في سلب وتعطيل أدوات المعرفة الحسيّة والعقلية فقال:

---

(١) فاروق الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١٦٤.

(٢) الكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ١٤٥.

﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمُ استَحَبُّوا الْحَيَاةَ الدُّنْيا عَلَى الآخِرَةِ وَأَنَّ اللَّهَ لا يَهْـدِي الْقَـوْمَ الْكافِرِينَ، أُولَئِكَ الَّذِينَ طَبَعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَسَـمْعِهِمْ وَأَبْصـارِهِمْ وَأُولَئِـكَ هُمُ الْغافِلُونَ﴾ [النحل: ١٦/١٠٧ – ١٠٨].

﴿وَجَعَلْنا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّـةً أَنْ يَفْقَهُـوهُ وَفِـي آذانِهِـمْ وَقْـراً وَإِذا ذَكَـرْتَ رَبَّكَ فِي الْقُرْآنِ وَحْدَهُ وَلَّوْا عَلَى أَدْبارِهِمْ نُفُوراً، نَحْنُ أَعْلَمُ بِما يَسْتَمِعُونَ بِـهِ إِذْ يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ وَإِذْ هُمْ نَجْوَى إِذْ يَقُـولُ الظَّـالِمُونَ إِنْ تَتَّبِعُـونَ إِلاَّ رَجُـلاً مَسْحُوراً﴾ [الإسراء: ١٧/٤٦ – ٤٧].

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَوَلَّوْا عَنْـهُ وَأَنْتُـمْ تَسْـمَعُونَ، وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قالُوا سَمِعْنا وَهُمْ لا يَسْمَعُونَ، إِنَّ شَرَّ الدَّوابِّ عِنْـدَ اللَّـهِ الصُّـمُّ الْبُكْـمُ الَّذِيـنَ لا يَعْقِلُـونَ، وَلَـوْ عَلِـمَ اللَّـهُ فِيهِـمْ خَيْراً لأَسْـمَعَهُمْ وَلَـوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ﴾ [الأنفال: ٨/٢٠ – ٢٣].

ونجـد القـرآن يشبّه الذيـن لا يسـتغلون أدوات معرفتهـم الحسـية والعقليـة بالأنعام، بجامع عدم الإفادة الحقيقية منها، بل يكون الإنسـان – والحـال هـذه – أضل من الأنعام إذ هي مستسلمة لله – تعالى – كسائر المخلوقات غير المكلّفة:

﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلاَّ كَالأَنْعـامِ بَـلْ هُـمْ أَضَلُّ سَبِيلاً﴾ [الفرقان: ٢٥/٤٤].

﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُـمْ قُلُـوبٌ لا يَفْقَهُـونَ بِهـا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِها وَلَهُمْ آذانٌ لا يَسْمَعُونَ بِها أُولَئِكَ كَالأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغافِلُونَ﴾ [الأعراف: ٧/١٧٩].

ويلفت النظر في هذه الآيات الصلـة التـي تربـط الحـواس بـالقلب، كمـا لـو كانت جميعها (السمع والبصر والقلب) تعمل في وقت واحـد. وذلـك الارتبـاط

يؤكّد من جانب آخر ارتباط العقل بالقلب، وارتباط الاثنين معاً بالحواس، فهي إما مغلقة جميعاً، وإما مفتوحة جميعاً على الحق والنور والهداية[1].

وأخيراً فإن تعطيل الكفار لأدواتهم الحسية والعقلية في الدنيا يستوجب أن تنال هذه الأدوات قسطاً من العقاب في الآخرة:

﴿وَنُقَلِّبُ أَفْئِدَتَهُمْ وَأَبْصارَهُمْ كَما لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَنَذَرُهُمْ فِي طُغْيانِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾ [الأنعام: ٦/١١٠].

﴿وَقالُوا لَوْ كُنّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ ما كُنّا فِي أَصْحابِ السَّعِيرِ﴾ [الملك: ٦٧/١٠].

﴿وَنَحْشُرُهُمْ يَوْمَ الْقِيامَةِ عَلَى وُجُوهِهِمْ عُمْياً وَبُكْماً وَصُمّاً﴾ [الإسراء:١٧/٩٧].

﴿نارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ، الَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى الأَفْئِدَةِ﴾ [الهمزة: ١٠٤/٦ – ٧].

وعن مركز التفكير في مخ الإنسان وهي الناصية قال تعالى: ﴿كَلاَّ لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعاً بِالنّاصِيَةِ، ناصِيَةٍ كاذِبَةٍ خاطِئَةٍ﴾ [العلق: ٩٦/١٥ – ١٦].

وزبدة القول: إنّ القرآن لايرى تعارضاً بيّناً بين مهام الحس ومهام العقل، بل على العكس من ذلك يرى التفاعل الإيجابي بينهما، والتكامل والتعاضد. أما القول بغير ذلك فتوهّم مزعوم عند التحقيق، ذلك أن المعرفة العقلية اليقينية لا تتحقق تماماً، ولا تستحق هذا الوصف إلا حين يبني العقل أحكامه مستنداً على واحد من ثلاثة: فإما اعتماداً على أحد قوانين العقل الأولية الفطرية القطعية، وإما اعتماداً على ما يفيد اليقين من شهادات الحسّ، أو استناداً إلى الشهادات الخبرية القطعية، وهذا المستند الثالث سنتناوله بالتفصيل فيما سيأتي من هذه الدراسة – بإذن الله تعالى –.

---

(١) محمد علي الجوزو، مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة، ٢٠٨.

وهنا يراعى ضرورة إحداث عملية موازنة بين المدركات. فالموازين الفطرية – وليس المكتسبة – أبعد عن الخطأ من شهادات الحس وشهادات الآخرين غير المعصومين، ويصبح العقل في هذه الحال المحك لفحص مدركات الحس، وتمحيص شهادات الآخرين، وأخبارهم عن المعارف.

وفي ضوء ذلك يقوم العقل بتصنيف المعارف القادمة إليه من الطريقين السابقين لوضع كل منهما في رتبته المناسبة يقيناً أو ترجيحاً، أو ما هو دون الرجحان. ثم الرفض حال حكمه باستحالة أو امتناع ما يدخل في نطاق قوانينه الذاتية. وعليه فليس كل ما ورد إلى الجهاز الفكري المدرك في درجة واحدة، بل أعلاها الحق بيقين، وأدناها الباطل بيقين، وبينهما الظن الراجح، والشك والظن المرجوح[1] – كما سبق القول فيما مضى –.

وبالنسبة إلى علاقة ذلك بالعملية التربوية مباشرة، فإن موقف القرآن من الحس والعقل يفرض على التربية الإسلامية أن تجعل منهما معاً مصادر وطرائق رئيسة، وبذلك تتسم بالتكاملية في نظرتها الفلسفية.

كما أن الأطراف المعنيّة بالعملية التربوية مطالبة بالتزام هذه الفلسفة، سواء في ذلك واضعو المناهج، أم المعلمون والمتعلمون، أم الباحثون في مجال مناهج البحث العلمي. وبذلك تشق فلسفة التربية الإسلامية طريقها بين النظريات والأفكار التربوية المختلفة، بعيداً عن الثنائيات التي وقعت فيها معظم تلك النظريات والأفكار.

(١) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣٤.

الفصل الثالث

الوحي

تعريف الوحي

الوحي لغة: وحي إليه وله: كلّمه بكلام يخفى على غيره، وأوحى إليه وله أشار وأومأ[1].

والوحي: ((ما يقع به الإشارة القائمة مقام العبارة من غير عبارة، فإن العبارة يجوز منها إلى المعنى المقصود بها، ولذا سمّيت عبارة، بخلاف الإشارة التي هي الوحي فإنها ذات المشار إليه))[2].

وأصل الوحي: الإشارة السريعة، ويكون بطرق مختلفة[3]. كما سيردنا من خلال النصوص القرآنية.

وفي الاصطلاح: الوحي: الكلمة الإلهية التي تلقى إلى أنبيائه[4].

وبتعبير أشمل: ((فالوحي كلام الله تعالى المنزل على نبي من أنبيائه، وهو تعريف له بمعنى اسم المفعول أي الموحى))[5].

---

(١) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ١٠١٨/٢.
(٢) الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز، ١٧٧/٥.
(٣) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٥١٥.
(٤) الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز، ١٨٠/٥.
(٥) منّاع القطان، مباحث في علوم القرآن، ٣٣.

ويرد الوحي في القرآن بمعانٍ عدّة منها:

– الوسوسة: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوّاً شَياطِينَ الإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُوراً...﴾ [الأنعام: ١١٢/٦].

– إلقاء الشُّبه: ﴿وَإِنَّ الشَّياطِينَ لَيُوحُونَ إِلَى أَوْلِيائِهِمْ لِيُجادِلُوكُمْ﴾ [الأنعام: ١٢١/٦].

– الإلهام: ﴿وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ..﴾ [النحل: ٦٨/١٦].

وقال عن أم موسى ﴿وَلَقَدْ مَنَنّا عَلَيْكَ مَرَّةً أُخْرَى، إِذْ أَوْحَيْنا إِلَى أُمِّكَ ما يُوحَى﴾ [طه: ٣٧/٢٠-٣٨].

وعن الأرض: ﴿بِأَنَّ رَبَّكَ أَوْحَى لَها﴾ [الزلزلة: ٥/٩٩].

– الإشارة: وجاء حكاية عن زكريا: ﴿فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيّاً﴾ [مريم: ١١/١٩].

وهذه المعاني وإن شملها معنى الوحي إلا أن أياً منها لا يستدعي الخوف والرعب وامتقاع اللون كالذي حدث للنبي محمد – عليه الصلاة والسلام – وذلك مغاير لحال المتأملين والمفكرين[(١)].

ولهذا فإن المقصود هنا هو النبوة المأخوذة من النبأ بمعنى الخبر، وهو وصول خبر من الله تعالى – بطريقة الوحي – إلى من اختاره من عبادة لتلقي ذلك[(٢)].

وتتمثل بإحدى الصور الثلاث:

﴿وَما كانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلاَّ وَحْياً أَوْ مِنْ وَراءِ حِجابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ ما يَشاءُ إِنَّهُ عَلِيٌّ حَكِيمٌ﴾ [الشورى: ٥١/٤٢].

---

(١) علي حسون، المعرفة وإدراك القلب، ١٥٥ .

(٢) محمد سعيد رمضان البوطي، كبرى اليقينيات الكونية، ١٨٣، وغني عن القول أن ثمة فرقاً بين النبوة والرسالة أو النبي والرسول. انظر: المرجع السابق، ١٨٣-١٨٤. وما يهمنا هنا هو الوحي سواء كان لنبي أم لرسول فلا فرق جوهرياً بالنسبة إلى دراستنا التي مدارها على الوحي، وهو قاسم مشترك بين النبوة والرسالة.

ضرورة النبوة

والنبوة إحدى الضروريات التي تؤيدها العقول، ويثبتها الواقع الاستقرائي للمجتمعات الإنسانية، وذلك من خلال إجماع البشرية على عظمة هؤلاء الأنبياء، وما تميزت به دعوتهم من التوحيد، وتوضيح العلاقة بين الخالق والمخلوق[(١)].

ومن المقرر أن المعرفة الخبرية تكون يقينية حينما تبلغ حد التواتر، حيث يرى العقل فيها استحالة التواطؤ على الكذب، مع عدم تعارض مضمون هذا الخبر مع أصل من أصول العقل أو قوانينه الذاتية[(٢)].

وهنا تظهر أهمية الوحي، إذ يبدأ بالإجابة عن أسئلة الإنسان الكلية ومشكلاته الكبرى، فإلى جانب الخالق والمخلوق هناك المبدأ والمعاد، وظاهرة الكون، ومقياس الخير والشر[(٣)]. ومن جهة ثانية فإن حقيقة الوحي تبرز هنا كفيصل بين الإنسان الذي يفكّر من عنده، ويشرّع وفق معطياته الفلسفية، والإنسان الذي يبلّغ عن ربه، من غير زيادة أو نقصان[(٤)]. ويشهد على هذا كل باحث جاد هدفه معرفة الحقيقة. ولعل من أبرز الشهادات التي تستحق التخصيص بالذكر في عصرنا ما قام به العالم الفرنسي (موريس بوكاي) في دراسة استقرائية لأصول الكتب المقدسة الثلاثة (التوراة، والإنجيل، والقرآن) وكيفية معالجتها لبعض ظواهر الوجود وقضايا الإنسان، فخلص إلى أن القرآن أوثق مصدر للمعرفة على الإطلاق.

ومما قال: ((... ولا يستطيع الإنسان تصور أن كثيراً من المقولات ذات السمة العلمية كانت من تأليف بشر، وهذا بسبب حالة المعارف في عصر محمد – ﷺ – لذا فمن المشروع تماماً أن ينظر إلى القرآن على أنه تعبير الوحي من الله، وأن تعطى له مكانة خاصة جداً، حيث إن صحته أمر لا يمكن الشك فيه،

(١) محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، ١١٤.
(٢) الميداني، ضوابط المعرفة، ١٣٥ .
(٣) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٩١.
(٤) البوطي، كبرى اليقينيات الكونية، ١٨٦.

وحيث إن احتواءه على المعطيات العلمية المدروسة في عصرنا تبدو كأنها تتحدى أي تفسير وضعي.

عقيمة حقاً المحاولات التي تسعى لإيجاد تفسير القرآن بالاعتماد فقط على الاعتبارات المادية))[١].

وهنا يتحتم على التربية الإسلامية اعتماد الوحي مصدراً وطريقة ذات مرجعية مطلقة في الحكم على الأحداث والظواهر والأشياء، وبلورة ذلك في إطار المنهج بمختلف عناصره. وحينئذ تكتسب التربية الإسلامية صفة الربانية بحق.

طريق معرفة الوحي

ونحن نفهم حقيقة الوحي في حياة النبي – ﷺ – عن طريق الخبر اليقيني الذي وصل إلينا بالتواتر طبقاً للشرط المعروف هنا وهو أن النبي – ﷺ – قد اوحي إليه فعلاً[٢].

ومن المعلوم أن طريقة الوحي تختلف عن طرق الاتصال الحسّي أو المدركات العقلية، وهذا الطريق – بحدّ ذاته – في المعرفة يقيني، يتعالى على الحس والعقل والمذاهب الروحية الذاتية للإنسان، حتى بعد بلوغه قمة مرتبة الولاية[٣].

أما دور العقل فينتهي عند التسليم بميدان عالم الغيب، دون الدخول في كنهه أو حقيقته لأنه لا يقع تحت سلطانه، كمالا يقع تحت سلطان الحس والتجربة، أو خروجه عن قوانين إدراك طبيعة عالم الغيب وماهيته، لا أنهما يحكمان بمخالفته للحس والتجربة، أو خروجه عن قوانين العقل الأولية[٤]. لأن أساس

---

(١) موريس بوكاي، القرآن الكريم والتوراة والإنجيل والعلم: دراسة الكتب المقدسة في ضوء المعارف الحديثة، ٢٨٦.

(٢) البوطي، كبرى اليقينيات الكونية، ١٩٤، وانظر: ١٨٦–١٩٥.

(٣) محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، ١١٤.

(٤) عدنان زرزور، مقالة في المعرفة، ٨٨.

الوحي عرف بمقدمات راجعة إلى الحس والمشاهدة في عالم الشهادة، فأقرها العقل ووثق بها. وكذلك فإن التفكير العقلي هو المؤدي إلى حقيقة الإيمان بالغيب، وهو الذي أوصل الإنسان إلى المعرفة العلمية، بعكس التفكير الخرافي الذي يقوم على الجحود والإنكار لقواعد العقل[١].

إن عالم الغيب وما يتضمنه من المبادئ التي لا قدرة للعقل والحواس وحدها على الاستقلال بإدراكها ليست خارج نطاق موضوعات سبل الوعي والمعرفة في المنهج الإسلامي، ذلك أن سبيلها هو الوحي، لخروجها عن عالم الشهادة الذي يمكن إدراكه بالحواس مثلاً[٢].

وقد رد الإمام الغزالي (ت: ٥٠٥ هـ) على من لم يؤمن بظاهرة الوحي مدعياً أن الحس والعقل لا يدلان عليها بقوله: ((ووراء العقل طور آخر تفتح فيه أعين أخرى يبصر بها الغيب، وما سيكون في المستقبل، وأمور أخر، العقل معزول عنها، كعزل قوة التمييز عن إدراك المعقولات، وكعزل قوة الحس عن مدركات التمييز. وكما أن المميز لو عرضت عليه مدركات العقل لأباها واستبعدها، فكذلك بعض العقلاء أبوا مدركات النبوة واستبعدوها، وذلك عين الجهل، إذ لا مستند لهم إلا أنه طور لم يبلغه، ولم يوجد في حقه، فيظن أنه غير موجود في نفسه. والأكْمَه لو لم يعلم بالتواتر والتسامع الألوان والأشكال، وحكى له ذلك ابتداءً لم يفهمها، ولم يقرّبها. وقد قرب الله تعالى على خلقه بأن أعطاهم نموذجاً من خاصية النبوة، وهي النوم، إذ النائم يدركه ما سيكون من الغيب، إما صريحاً وإما في كسوة مثال يكشف عنه التعبير. هذا لو لم يجد به الإنسان من نفسه، وقيل له: إن من الناس من يسقط مغشياً عليه، كالميت، ويزول عنه إحساسه وسمعه وبصره، فيدرك الغيب، لأنكره، وأقام البرهان على

---

(١) المرجع السابق، ٨٩-٩٠.

(٢) محمد عمارة، معالم المنهج الإسلامي، ٦١، وانظر: الإسلام والعلم التجريبي للدسوقي، ١١٣-١١٤، ١٦٠.

استحالته، وقال: القوى الحاسة أسباب الإدراك، فمن لم يدرك الشيء مع وجودها وحضورها، فبأن لا يدرك مع ركودها أولى وأحق !! وهذا نوع قياس يكذبه الوجود والمشاهدة، فكما أن العقل طور من أطوار الآدمي، يحصل فيه عين يبصر بها أنواعاً من المعقولات، الحواس معزولة عنها، فالنبوة أيضاً عبارة عن طور يحصل فيه عين لها نور يظهر في نورها الغيب، وأمور لا يدركها العقل»[1].

وإذا أيقنا بضعف الحواس والعقل عن إدراك حقيقة النبوة، فما عاد هناك سوى الخبر اليقيني ممثلاً في الوحي. وهذا الوحي نص على يقينية معرفته وقطعيتها الورودية في مثل قول الله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنا عَلَى عَبْدِنا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَداءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ﴾ [البقرة: ٢/٢٣].

﴿فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَؤُونَ الْكِتابَ مِنْ قَبْلِكَ لَقَدْ جاءَكَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ﴾ [يونس: ١٠/٩٤].

ولا غرو في هذا فإن مصدر (الوحي) هو الله – تعالى–:

﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ نَزَّلَ الْكِتابَ بِالْحَقِّ﴾ [البقرة: ٢/١٧٦].

وإذا كان الله – تعالى – مصدر الوحي (القرآن) فإنه – سبحانه – مصدر المعرفة بالمعنى العام المطلق كذلك:

﴿أَوَلا يَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ ما يُسِرُّونَ وَما يُعْلِنُونَ﴾ [البقرة: ٢/٧٧].

ويعلم حتى الجزئيات وجزيئاتها:

﴿إِنَّ اللَّهَ لا يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الأَرْضِ وَلا فِي السَّماءِ﴾ [آل عمران: ٣/٥]

﴿وَيَعْلَمُ ما فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَما تَسْقُطُ مِنْ وَرَقَةٍ إِلاَّ يَعْلَمُها وَلا حَبَّةٍ فِي ظُلُماتِ الأَرْضِ وَلا رَطْبٍ وَلا يابِسٍ إِلاَّ فِي كِتابٍ مُبِينٍ﴾ [الأنعام: ٦/٥٩].

---

(١) الغزالي، المنقذ من الضلال، ٤٨-٤٩.

﴿عالِمِ الْغَيْبِ لا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقالَ ذَرَّةٍ فِي السَّماواتِ وَلا فِي الأَرْضِ وَلا أَصْغَرُ مِنْ ذَلِكَ وَلا أَكْبَرُ إلاّ فِي كِتابٍ مُبِين﴾ [سبأ: ٣/٣٤].

وكل ما عندنا من معرفة فهي نسبية لا تمثل سوى جزء لا يتجزأ من علم الله الواسع المحيط، ولا ننالها إلا بمشيئته سبحانه ﴿...وَلا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إلاّ بِما شاءَ...﴾ [البقرة: ٢٥٥/٢].

﴿... وَما أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إلاّ قَلِيلاً...﴾ [الإسراء: ٨٥/١٧].

﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيم﴾ [يوسف: ٧٦/١٢].

وإذا تقرر ذلك فإن هيمنة الوحي على كل من الحس والعقل – فضلاً عن المصادر التبعية الأخرى – تجعل من طريق النبوة وحدها وحياً يمتلك تلك القوة اليقينية، سواء في وروده أم في بعض دلالته وبذلك تتحصن عقول الناشئة ومسالكهم من أي ادعاءات تزعم أن لها صلة بالعالم العلوي عن طريق آخر كالشعوذة أو التنجيم والكهانة والعرافة.. إلخ ضروب التفكير الخرافي. ويحلّ محلها التفكير العلمي المعتمد على مصدر النبوة وطريقها وحدها منهجاً مشروعاً.

غاية الوحي

وبوسعنا إدراك غاية الوحي من جملة النصوص التالية:

البشارة والإنذار كغاية رئيسة:

﴿وَما أَرْسَلْناكَ إلاّ كافَّةً لِلنّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً﴾ [سبأ: ٢٨/٣٤].

وإخراج الناس من الظلمات إلى النور:

﴿الر كِتابٌ أَنْزَلْناهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النّاسَ مِنَ الظُّلُماتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ...﴾ [إبراهيم: ١/١٤].

وبصائر تنير الدروب: ﴿هَذا بَصائِرُ لِلنّاسِ﴾ [الجاثية: ٤٥/٢٠].

﴿.. قُلْ إِنَّما أَتَّبِعُ ما يُوحَى إِلَيَّ مِنْ رَبِّي هَذا بَصائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ وَهُدَىً وَرَحْمَةٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف: ٧/٢٠٣].

ولبيان مواضع الاختلاف في الأصول والكليات،وليكون هداية للمؤمنين:

﴿وَما أَنْزَلْنا عَلَيْكَ الْكِتابَ إِلاّ لِتُبَيِّنَ لَهُمُ الَّذِي اخْتَلَفُوا فِيهِ وَهُدَىً وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [النحل: ١٦/٦٤].

وبوجه خاص فإنه يهدف إلى هداية المؤمنين:

﴿يا أَهْلَ الْكِتابِ قَدْ جاءَكُمْ رَسُولُنا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيراً مِمّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتابٌ مُبِينٌ، يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوانَهُ سُبُلَ السَّلامِ وَيُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُماتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِراطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ [المائدة: ٥/١٥-١٦].

إن غاية الوحي تمثل هدفاً غائياً بالنسبة إلى التربية الإسلامية، فهدفها الكلي: تعريف الإنسان طريق الهداية ليصبح كائنا مهدياً، أو صالحاً مصلحاً.

خصائص الوحي

وللوحي جملة خصائص يمكن متابعة أحد الباحثين في إجمالها على النحو التالي:

١ – الصدق.

٢ – الإحاطة بأحداث الماضي، والكشف عن أمور المستقبل.

٣ – التوحيد: حيث تتضافر جميع الدعوات الإلهية على قضية التوحيد.

٤ – اليقينية والعلمية والثبات.

٥ – لغة المثال: أي أسلوب ضرب المثال لتقريب المعنى على نحو متميز.

٦ – الواقعية: أي إن الوحي يتعامل مع الحقائق الموضوعية، وليس مع التصورات العقلية المجردة أو المثالية.

٧ – الفطرية: أي إن المعرفة النبوية لا تحصل بالتعلم والاكتساب، وإنما بالحال وتبدل الصفات[1].

وعن هذه الصفة الأخيرة يقول ابن حزم (ت:٤٥٦هـ): ((وهي بعثة قوم قد خصهم الله – تعالى– بالحكمة والفضيلة والعصمة، لا لعلة إلا أنه شاء ذلك، فعلمهم الله تعالى العلم بدون تعلم، ولا تنقّل في مراتبه، ولا طلب له))[2].

وحقاً فإننا حين نتفحص آيات القرآن الكريم الواردة بشأن الوحي والنبوة نلفي هذه الحقيقة ماثلة أمامنا، فتؤكد الآيات التالية بمجموعها أن النبوة أمر صادر عن إرادة الله المطلقة، ولا علاقة له بالرياضة أو الكسب:

﴿وَما نَتَنَزَّلُ إِلاّ بِأَمْرِ رَبِّكَ..﴾ [مريم: ٦٤/١٩].

﴿اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلاً وَمِنَ النّاسِ...﴾ [الحج: ٧٥/٢٢].

﴿قُلْ ما كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُلِ وَما أَدْرِي ما يُفْعَلُ بِي وَلا بِكُمْ إِنْ أَتَّبِعُ إِلاّ ما يُوحَى إِلَيَّ وَما أَنا إِلاّ نَذِيرٌ مُبِينٌ﴾ [الأحقاف: ٩/٤٦].

﴿وَإِذا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آياتُنا بَيِّناتٍ قالَ الَّذِينَ لا يَرْجُونَ لِقاءَنا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَذا أَوْ بَدِّلْهُ قُلْ ما يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلاّ ما يُوحَى إِلَيَّ إِنِّي أَخافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ، قُلْ لَوْ شاءَ اللَّهُ ما تَلَوْتُهُ عَلَيْكُمْ وَلا أَدْراكُمْ بِهِ...﴾ [يونس: ١٠/١٥-١٦].

(١) علي حسون، المعرفة وإدراك القلب، ١٦٦-١٧٩.

(٢) ابن حزم، مرجع سابق، ١٤٠/١.

﴿وَلَئِنْ شِئْنا لَنَذْهَبَنَّ بِالَّذِي أَوْحَيْنا إِلَيْكَ ثُمَّ لا تَجِدُ لَكَ بِهِ عَلَيْنا وَكِيلاً، إِلاَّ رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ إِنَّ فَضْلَهُ كانَ عَلَيْكَ كَبِيراً﴾ [الإسراء: ١٧/٨٦-٨٧].

وأُمِرَ جبريل – عليه السلام – أن يقول للنبي – ﷺ – حين تأخر نزول الوحي: ﴿وَما نَتَنَزَّلُ إِلاّ بِأَمْرِ رَبِّكَ لَهُ ما بَيْنَ أَيْدِينا وَما خَلْفَنا وَما بَيْنَ ذَلِكَ وَما كانَ رَبُّكَ نَسِيّاً﴾ [مريم: ١٩/٦٤][١]. وبلغة أصولية يمكن تلخيص صفات الوحي (القرآن) من زاوية أخرى – بأنه إلهي المصدر، قطعي الورود، قطعي الدلالة وظنيّها، قد ينسخ بآيات أخرى، وحقائقه مطلقة، غير خاضعة للتعقيب الإنساني، ودور الإنسان فيها يقتصر على الاستجلاء، وذلك لأنها نابعة من العلم الإلهي المطلق. ويتفق الوحي ومبادئ العقل، ولا يمكن حصول خلاف حقيقي بينهما. والوحي نص منضبط يجري على أساليب العرب في القول[٢].

ومجمل القول فيما يتصل بالتربية الإسلامية إنها تكتسب جانباً كبيراً من خصائصها من خصائص الوحي ذاته، وذلك من حيث شمولها وواقعيتها وعلميتها وفطريتها المؤسسة على الخير في أعماق كل إنسان، وكذا أساليبها.

طبيعة الوحي

يركز القرآن على طبيعة النبوة أو الوحي، حيث يتنزل على رسول من جنس المدعوين، كي يدرأ الشبهات التي يمكن أن تثار فيما لو أن الرسول من غير جنسهم. وكي يكون البلاغ أكبر أثراً، وأقوى حجة:

﴿وَقالُوا لَوْلا أُنْزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ وَلَوْ أَنْزَلْنا مَلَكاً لَقُضِيَ الأَمْرُ ثُمَّ لا يُنْظَرُونَ﴾ [الأنعام: ٦/٨].

---

(١) الأشقر، مرجع سابق، ٤٠٢.

(٢) عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، ٦٩-٧١.

﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلاَّ رِجَالاً نُوحِي إِلَيْهِمْ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى﴾ [يوسف:١٢/١٠٩].

﴿وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلاَّ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً﴾ [الفرقان: ٢٥/٢٠].

وإذا كانت طبيعة الشيء ما يميزه عن غيره(١)؛ فإن طبيعة الوحي أنه يتعامل مع الإنسان متميزاً عن المناهج البشرية والقوانين الوضعية كافة. فسمة الواقعية تقتضي أن يتعامل الإنسان (النبي) مع الإنسان (المدعو) بلغته، وطبيعته، وسمات الشخصية الإنسانية المشتركة، كي يصل خطاب الوحي إلى المدعو ناصعاً أبلج.

ويؤكد هذا المعنى أن عملية تلقي الوحي حقيقة خارجية لا علاقة لها بحديث نفسي مجرد، ولكنها استقبال لذات أخرى مباينة هي جبريل – عليه السلام –. وذلك أن ضمه للنبي – ﷺ – حال تلقيه للوحي في أول عهده به – ثم إرساله ثلاث مرات، قائلاً في كل مرة ﴿اقرأ﴾(٢)؛ بمثابة تأكيد على أن هذا التلقي خارجي خالص(٣). وذلك يعني أن **التربية الإسلامية بصفتها واقعية تتعامل مع الإنسان منطلقة من جميع تلك الاعتبارات، وأهمها الإقرار بالطبيعة الإنسانية وتعقيداتها.**

ويصور أحد الباحثين المضمون الفلسفي العام المنبثق من الوحي بقوله: ((وفي الحق أن الطريقة التي استعمل بها القرآن لفظ (الوحي) تبين أنه يعدّ الوحي صفة عامة من صفات الوجود، وإن كانت حقيقته وطبيعته تختلفان باختلاف مراحل

---

(١) مجمع اللغة العربية المعجم الفلسفي، ١١٢.

(٢) صحيح البخاري (مع الفتح) كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – حديث رقم (٣)، ١/٢٣ عن عائشة.

(٣) البوطي، كبرى اليقينيات الكونية، ١٩٠.

التدرج والتطور في الوجود. فالنبات الذي يزكو طليقاً في الفضاء، والحيوان الذي ينشئ لـه تطوره عضواً جديداً ليمكنه من التكيف مع بيئة جديدة، والإنسان المستلهم للنور من أعماق الوجود، كل أولئك أحوال من الوحي تختلف طبيعتها وفقاً لحاجات مستقبل الوحي، أو لحاجات نوعه الذي ينتمي إليه. وفي طفولة البشرية تتطور القوة الروحانية إلى ما أسميه الوعي النبوي، وهو وسيلة للاقتصاد في التفكير الفردي، والاختيار الشخصي، وذلك بتزويد الناس بأحكام واختيارات وأساليب للعمل أُعِدّت من قبل»[1].

فريق الوحي[2]

فريق معرفة الوحي هم جميع الأنبياء والرسل، عليهم السلام، ورائدهم محمد – ﷺ –.

ومع اشتراكهم جميعاً في جوهر الدعوة، بيد أن هناك جملة خصائص تميز محمداً – ﷺ – وإليك البيان:

أولاً: قواسم الاشتراك

أما ما يشتركون فيه فمثل:

١ ـ اشتراكهم جميعاً في القضية: وهي قضية الوحي:

﴿كَذَٰلِكَ يُوحِي إِلَيْكَ وَإِلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكَ اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الشورى:٤٢/٣].

---

(١) محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ١٤٣.

(٢) اصطلاح (فريق) في هذا السياق مستعار من الدكتور ماجد الكيلاني، ويطلق عليه (فريق المعرفة). وقد قسّمه إلى فريقين رئيسين هما: فريق الرسل، وفريق العلماء. وهذا الفريق الثاني مكون – بدوره – من علماء الدين، والطبيعة، والاجتماع، انطلاقاً من التصور الإسلامي لمظاهر العبادة وهي دينية وكونية واجتماعية. وكل فريق من هؤلاء العلماء يبلور المظهر الخاص به. انظر: فلسفة التربية الإسلامية، ٢٦٢-٢٦٩. ويلاحظ أننا قد اقتصرنا هنا على فريق الرسل لاتصاله المباشر بالوحي.

﴿إِنَّا أَوْحَيْنا إِلَيْكَ كَما أَوْحَيْنا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَوْحَيْنا إِلَى إِبْراهِيمَ وَإِسْماعِيلَ وَإِسْحاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْباطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهارُونَ وَسُلَيْمانَ وَآتَيْنا داوُودَ زَبُوراً، وَرُسُلاً قَدْ قَصَصْناهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلُ وَرُسُلاً لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيماً﴾ [النساء: ١٦٣/٤-١٦٤].

وتتميز دعوتهم المستمدة من الوحي بالبراهين والمعجزات، لتقوم الحجة على الناس:

﴿لَقَدْ أَرْسَلْنا رُسُلَنا بِالْبَيِّناتِ وَأَنْزَلْنا مَعَهُمُ الْكِتابَ وَالْمِيزانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [الحديد: ٢٥/٥٧].

إن هذا القاسم المشترك بين جميع دعوات السماء يضفي على التربية الإسلامية أصالة وعمقاً تاريخياً بعيداً في اعتمادها الوحي مصدراً وطريقة، إذ إن ذلك مستمد من جميع معارف الوحي، وليس من الوحي الخاص بمحمد – ﷺ – فحسب، وهو ما يؤكد سمات الأصالة والتجديد والعالمية في هذه التربية.

٢– تعرضهم للإيذاء بمختلف الصور:

ومن أبرز صور ذلك: التكذيب:

﴿كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعادٌ وَفِرْعَوْنُ ذُو الأَوْتادِ، وَثَمُودُ وَقَوْمُ لُوطٍ وَأَصْحابُ الأَيْكَةِ أُولَئِكَ الأَحْزابُ، إِنْ كُلٌّ إِلاَّ كَذَّبَ الرُّسُلَ فَحَقَّ عِقابِ﴾ [ص: ١٢/٣٨-١٤].

﴿وَإِنْ يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعادٌ وَثَمُودُ، وَقَوْمُ إِبْراهِيمَ وَقَوْمُ لُوطٍ، وَأَصْحابُ مَدْيَنَ وَكُذِّبَ مُوسَى فَأَمْلَيْتُ لِلْكافِرِينَ ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيْفَ كانَ نَكِيرِ﴾ [الحج: ٤٢/٢٢-٤٤].

﴿كَذَلِكَ ما أَتَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ قالُوا ساحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ، أَتَواصَوْا بِهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ طاغُونَ﴾ [الذاريات: ٥١/٥٢-٥٣].

وينعكس ذلك على التربية بمزيد من حثّ الناشئة على الصبر والمثابرة في سبيل بلوغها أهدافها الغائيّة أيّاً ماكانت العوائق والتحديات التي تبغي الحيلولة دون بلوغ ذلك.

٣– وحدة المعرفة:

تبرز وحدة المعرفة في دعوة فريق المعرفة من الأنبياء والرسل في أصول الاعتقاد والأخلاق ولكنها تبرز أكثر من ما تكون في قضية وحدانية الله – تعالى–. وقد تكررت في غير آية من القرآن. فقوله سبحانه: ﴿يا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ ما لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ وردت في الآيات ٥٩،٦٥،٧٣،٨٥ من سورة الأعراف و ٢٦،٥٠،٦١،٨٤ من سورة هود.

وعلى لسان محمد – ﷺ – جاء قول الله تعالى:

﴿قُلْ إِنَّما يُوحَى إِلَيَّ أَنَّما إِلَهُكُمْ إِلَهٌ واحِدٌ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾ [الأنبياء: ٢١/١٠٨].

وذلك إقرار من التربية الإسلامية بأهمية عمليتي التراكم والتواصل المعرفيتين بين الحضارات، وخاصة تلك التي تربطها معها أصول معرفة مشتركة كالتوحيد مثلاً.

٤ – وظيفة التبليغ والاتباع:

إن مهمة الرسول – أيّ رسول – لا تعدو التبليغ والاتباع، دون أن يكون له صلاحيات في النفع والضر إذ ليس الرسول صاحب – سلطة مطلقة. وفي هذا كسر لحاجز هيمنة مراكز السلطات واملاءاتها بدعوى النبوة. كما أن في ذلك

فضاً للتلازم الموهوم بين قدسية الرسالة مع ما يتضمنه هذا من اجتباء الله لأحد من خلقه، وبين حق القول على الله في كل شيء. هذا ماتصرح به الآيات التالية:

﴿وَما أَرْسَلْنا مِنْ رَسُولٍ إلاّ لِيُطاعَ بِإِذْنِ اللّهِ﴾ [النساء: ٦٤/٤].

﴿وَأَرْسَلْناكَ لِلنّاسِ رَسُولاً وَكَفَى بِاللّهِ شَهِيداً﴾ [النساء: ٧٩/٤].

﴿قُلْ لا أَمْلِكُ لِنَفْسِي ضَرّاً وَلا نَفْعاً إلاّ ما شاءَ اللّهُ...﴾ [يونس: ٤٩/١٠].

﴿قُلْ إِنّما أَنا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنّما إِلَهُكُمْ إِلَهٌ واحِدٌ فَمَنْ كانَ يَرْجُو لِقاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلاً صالِحاً وَلا يُشْرِكْ بِعِبادَةِ رَبِّهِ أَحَداً﴾ [الكهف: ١١٠/١٨].

﴿يَوْمَ يَجْمَعُ اللّهُ الرُّسُلَ فَيَقُولُ ماذا أُجِبْتُمْ قالُوا لا عِلْمَ لَنا إِنَّكَ أَنْتَ عَلاّمُ الْغُيُوبِ﴾ [المائدة: ١٠٩/٥].

وعلى هذا الأساس تتحدد وظيفة المربي في أداء رسالته التربوية في إطار كلي عام هو التبليغ والاتباع، وليس من مهام المعلم – بالضرورة – الإقناع وإلزام المتعلم بأفكاره ومعتقداته، إذا لم يتأت عنصر الاقتناع الذاتي من المتعلم، ويحصل – من ثم – مبادرته إلى الامتثال والممارسة.

ثانيا: خصوصيات رائد الفريق

١ – العالمية:

لعل أهم خصوصيات دعوة رائد فريق المعرفة محمد – ﷺ – لا تنحصر في دعوة قوم أو فئة في منطقة جغرافية محددة فحسب، بل دعوة عالمية شاملة لا تتجاوز نطاق ومساحة البيئة التي ظهرت فيها أول مرة:

﴿قُلْ يا أَيُّها النّاسُ إِنّي رَسُولُ اللّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعاً الّذِي لَهُ مُلْكُ السَّماواتِ

وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [الأعراف: ١٥٨/٧].

﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧/٢١].

﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً﴾ [الفتح: ٢٨/٤٨].

وذلك ما يؤكد سمة العالمية في التربية الإسلامية، على معنى أنها ليست مجرد انعكاسٍ للبيئة العربية التي ظهر فيها محمد – ﷺ – بل لكونها وحياً من عند الله فإنها غير مختصة بهؤلاء القوم أو أولئك. وهذا يقتضي تربية المتعلم على القيم الإسلامية ذات الطابع الإنساني، ويقتضي تضمن الأهداف والمحتوى الاهتمام بالمشكلات والقضايا والهموم الإنسانية، بحيث ينعكس ذلك على التربية الاجتماعية للمتعلم المسلم.

٢– الخلود والصلاحية المطلقة:

أي إنه لادين بعد الإسلام ولا رسول أو نبي بعد محمد – ﷺ – ولا حدود زمانية للرسالة الخاتمة: ﴿..الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِيناً..﴾ [المائدة: ٣/٥].

وذلك ما يعني أن التربية الإسلامية ليست زمانية مؤقتة في أصولها وكلياتها، بل هي خالدة صالحة صلاحاً مطلقاً للأزمنة والأمكنة جميعها، لأن مصدرها الأصلي هو الله – سبحانه وتعالى– صاحب الأسماء الحسنى، والصفات العلا – جل وعلا –، وهذا يستلزم من المؤسسات التربوية الإسلامية الاهتمام بالدراسات المقارنة، وخاصة في علم (الأديان) والاهتمام بمجال (الحوار الديني) الذي يبلور حاجة الإنسانية إلى الرسالة الخاتمة والنبي الخاتم.

٣ – الشهود الحضاري:

وذلك انبثاق من عالمية الدعوة وخلودها، فإن الرائد لا يكذب أهله، ولذلك فهو – أي صاحب الدعوة – ﷺ – شاهد على أمة الشهود الحضاري، كما أن هذه الأمة – أمة الإجابة – شاهدة على بقية الأمم:

﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً﴾ [البقرة: ١٤٣/٢].

﴿وَجاهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهادِهِ هُوَ اجْتَباكُمْ وَما جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ مِلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْراهِيمَ هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذا لِيَكُونَ الرَّسُولُ شَهِيداً عَلَيْكُمْ وَتَكُونُوا شُهَداءَ عَلَى النَّاسِ فَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ﴾ [الحج: ٧٨/٢٢].

إن من الطبيعي في ظل الإقرار بعالمية التربية الإسلامية وخلودها أن تنـزع هذه التربية منـزعاً حضارياً في تفاعلها مع العالم من حولنا، فتقدم ثمار هذه التربية في صورة هداية إصلاحية تمثل حجة الله على الإنسانية.

٤– التعليم والتربية:

وتتميز دعوة محمد – ﷺ – بأنها تعليمية تربوية في جوهرها، كما تصرح بذلك هذه الآيات:

﴿كَما أَرْسَلْنا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آياتِنا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ ما لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ١٥١/٢].

﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آياتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [الجمعة: ٢/٦٢].

﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ

آياتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [آل عمران:٣/١٦٤].

وهذه السمة تتحدث عن نفسها إذ هي تصرح بغاية الوحي الخاص بالدعوة المحمدية، وكأن ذلك يشير إلى أن جميع مهام الوحي إن هي إلا منضوية تحت قضيتي التعليم والتربية. وهنا ملحظ هام هو أن تقدّم القراءة (التلاوة)[١] على التربية (التزكية)، ثم ورود التعليم بعد التزكية مؤشر على التوازن الذي يمثل ضرورة منهجية في العملية التعليمية التربوية. **فحتى لا تختلط المفهومات السليمة بالردئية المنحرفة كان لابد من التزام مفتاح المعرفة وهي (القراءة) قبل عملية التزكية. ثم إن التزكية تسبق التعليم، وذلك يتضمن ضرورة التطهير لنفس المتعلم من دنس المحاذير التربوية التي تتنافى مع أخلاق المعرفة، بل وتفسد العملية التربوية برُمّتها، فكان الترتيب المتوازن يقتضي الابتداء بالقراءة فالتربية (التزكية) فالتعليم. وفي الأحوال جميعها يلزم الجمع بين استناد العملية التربوية إلى فلسفة تحدد المفهومات الأساسية، والقواعد والمبادئ الكبرى لتنظيم الحياة، ثم الجمع بعد ذلك بين التعليم والتزكية والحكمة في وقت واحد.**

التكامل بين الوحي ومصادر المعرفة الأخرى

سبق إيراد تصنيف المعرفة، وتم ترجيح التصنيف الثلاثي منها، والذي يضم – إلى جانب الحس والعقل – الوحي، بوصفه مصدرا للمعرفة وأداة لها معاً.

وعنصر الوحي هذا هو ميزة التصنيف الإسلامي على غيره من أنواع التصنيف الوضعية الأخرى السائدة.

---

(١) ورد في لسان العرب لابن منظور: وتلوت القرآن تلاوة: قرأته، وعمّ به بعضهم كل كلام، أنشد ثعلب:

واستَمعوا قولاً به يكوى النَّطِفْ ... يكادُ من يُتْلى عليه يُجْتَأَفْ

انظر: ١٤/١٠٤.

وانطلاقاً من موضوعية هذا التصنيف الثلاثي، فإن حتمية التكامل بين هذه المصادر والطرائق تغدو من مستلزمات القبول به. ولكن ثمة شروط موضوعية ثلاثة، أحسب ضرورة توفرها، كي يتم التعاون بين هذه المصادر والطرائق، وذلك على النحو التالي:

الشرط الأول: الرسوخ في العلم

والمقصود بالرسوخ هنا التعمّق في فهم الموضوع، من حيث تاريخه، وتطوراته التي أوصلته إلى المرحلة الراهنة:

﴿.. وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا...﴾ [آل عمران: ٣/٧].

ويشنع القرآن على ذوي الأفهام السطحية، الذين لا يتجاوز إدراكهم الحالة القائمة لموضوع المعرفة، وكأنها آخر حلقات هذا التطور الزمني:

﴿يَعْلَمُونَ ظاهِراً مِنَ الْحَياةِ الدُّنْيا..﴾ [الروم: ٣٠/٧].

الشرط الثاني: الإحاطة والشمول

ونعني بالإحاطة والشمول: الإحاطة الكلية والتفصيلية المتشعبة بحدود الموضوع المكاني والزماني، والحذر من المعرفة الجزئية: ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِما لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ..﴾ [يونس: ١٠/٣٩].

﴿قالَ أَكَذَّبْتُمْ بِآياتِي وَلَمْ تُحِيطُوا بِها عِلْماً﴾ [النمل: ٢٧/٨٤].

الشرط الثالث: مراعاة وحدة المعرفة

أي إنه باسترجاع الذهن لمصادر المعرفة وطرائقها، وميادينها، ووحدة المعرفة، والتي تجسّدت هذه الأخيرة أكثر ما تجسّدت في أساس الوحدانية لله

تعالى، فإن المعرفة تصبح وحدة واحدة أياً ما تشعبت فروعها، وتوسّعت ميادينها. ولذلك فإن هناك آيات تحذر من تجزئة المعرفة في المنهج الكلي وهو الدين:

﴿إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعاً لَسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ..﴾ [الأنعام: ٦/١٥٩].

﴿مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعاً كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ﴾ [الروم: ٣٠/٣٢].

وإزاء ذلك فإن ثمة حثاً على وحدة المعرفة الكلية:

﴿قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ، فَإِنْ آمَنُوا بِمِثْلِ مَا آمَنْتُمْ بِهِ فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ، صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٣٦-١٣٨][1].

وحين نتحدث عن هذه الشروط فإن كلاً منها يتضمن جوانب تربوية مباشرة، تتفاعل فيها مصادر المعرفة وطرائقها الرئيسة، ويمكن الإفادة منها في واقع التربية الإسلامية الراهن. فشرط الرسوخ في العلم يتضمن ضرورة إتقان المتعلم للمادة العلمية التي يدرسها، بحيث لا ينتقل منها إلى سواها حتى يصير راسخاً فيها بحق، فيتحقق التسلسل المنطقي في المنهج. كما أن المعلم – من باب أولى – لا يقْدُم على تدريس مادة عملية حتى يكون متخصصاً فيها، أو على اطلاع غزير يجعل منه راسخاً في حديثه. وتناوله لفقرات تلك المادة يغدو تناول العالم وليس المهتم المثقف فحسب. وحين بدأت ظاهرة هجران التخصصات الأصلية تتفشى في المؤسسات التعليمية الأكاديمية، وصار كل علم كلاً مباحاً

(١) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٣٨-٢٤٠.

لكل من قرأ وكتب، بحيث إن بإمكانه التحدث في كل علم، والتدريس لكل تخصص، حينها اختلطت التخصصات وتداخلت – ولا أقول تكاملت – على نحو أفضى بها إلى التعميم والتسطيح، وأتاح فرصة للادعاءات، وجعل من المتخصص والمثقف أقراناً بلا فرق. بل غدا المنجم والفلكي، والطبيب والمشعوذ، والفيلسوف والمهرج، جميعهم – مع الأسف – أمام المعرفة والعلم سواء بسواء!!

فهل يتسق ذلك وشرط الرسوخ في العلم؟

إن ذلك يدعونا **لإعادة النظر في أنظمتنا وقوانيننا التعليمية والأكاديمية السائدة، ليزول ذلك الخلط بين التخصصات، ولينص على ضرورة سنّ ضوابط لممارسات المهنة التعليمية والأكاديمية، وحدّ عقوبات أدبية تتخذ بحق كل مخالف لها.**

أما الشرط الثاني: وهو الإحاطة والشمول فيتضمن تأكيداً على الشرط السابق من زاوية أن شرط المعلم إتقان مادة تخصصه، وإتقان موضوع تدريسه، وذلك يستلزم الإحاطة بالجانب المعرفي منه، كما يستلزم الإحاطة بالجانب المهاري المتعلق بالوسائل التعليمية والتربوية والأنشطة المختلفة الكفيلة بتحقيق هدف المنهج. كما أن من **مستلزمات الإحاطة والشمول والإلمام الجيد بكل ما قد يكون ذا صلة بالتخصص أو موضوع الدرس من مختلف التخصصات الأخرى، وعدم الاقتصار على الكتاب المقرر، وبذلك تتحقق النظرة الكلية، ويتم تجنب المعرفة الجزئية الضيقة.**

وإذا التزم المعلم بهذا الشرط فإن انعكاسه المباشر سيظهر على تلامذته.

وأما الشرط الثالث: وهو مراعاة وحدة المعرفة فإنه يتضمن توازناً يكشف عن التلازم الموهوم بين إتقان التخصص مع الإحاطة والشمول بمفرداته وبين الضيق المعرفي الذي قد يوحي به التزام هذا المنحى. والحق أن الشرطين السابقين يكملان بعضهما، ولا يتعارضان أو يتضادان. فمراعاة وحدة المعرفة تعني أن

يكون المعلم عالماً بكل شيء – ما أمكنه – عن مادته وتخصصه، عالماً أو ملماً بشيء عن سائر المواد ولتخصصات الأخرى. وبذلك تتحد المعرفة وتتكامل، ولا تتجزأ أو تتعارض، فيحصل اختلاف التنوع الإيجابي البناء، وينتفي اختلاف التضاد السلبي المدمِّر.

والحاصل أن هذه الشروط ومتضمناتها التربوية تنطبق على التخصصات جميعها، مثلما تنطبق على فروع التربية الإسلامية جميعها، بل هي في حق هذه الأخيرة أشد وآكد، لأن النتائج المترتبة على الخطأ أو التقصير فيها ليست كالتقصير أو الخطأ في غيرها من التخصصات، إذ التربية الإسلامية على علاقة مباشرة بالوحي، في حين يتسع نطاق الاجتهاد وإعمال النظر الإنساني، ومصادر المعرفة الرئيسة والتبعية الأخرى في التخصصات غير الشرعية.

ومن إبداع البيان القرآني تلخيصه لعضوية العلاقة بين كل من الوحي والعقل والحس بقول الله تعالى:

﴿قَدْ جاءَكُمْ بَصائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْها وَما أَنا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ﴾ [الأنعام: ٦/١٠٤].

إن هذه الآية – على سبيل المثال – تشير إلى القرآن الكريم باعتباره بصائر حسيَّة وعقلية بآن واحد. وحقاً فإن هذا أبلغ تعبير وأوجزه في تحديد المراد.

وقد فَطِن إلى تلك الحقيقة ونبَّه عليها بعض أئمة المدارس الإسلامية الأقدمين فالإمام الرازي (ت:٦٠٤هـ) من أئمة المتكلمين يقف عند تفسير الآية السابقة قائلا: ((بصائر جمع البصيرة، وكما أن البصر اسم للإدراك التام الكامل الحاصل بالعين التي في الرأس، فالبصيرة للإدراك التام الحاصل في القلب. قال تعالى: **﴿بَلِ الإِنْسانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ﴾** [القيامة: ٧٥/١٤] أي له نفسه معرفة تامة))[1].

---

(١) الفخر الرازي، التفسير الكبير، ٧/١٠٩ .

وعن عضوية العلاقة بين العقل[1] والوحي يقول الغزالي – من مدرسة التصوف – «اعلم أن العقل لن يهتدي إلا بالشرع، والشرع لم يتبين إلا بالعقل. فالأس والشرع كالبناء، ولن يغني أس ما لم يكن بناء. ولن يثبت بناء ما لم يكن أس.

وأيضا فالعقل كالبصر والشرع كالشعاع، ولن يغني البصر ما لم يكن شعاع من خارج، ولن يغني الشعاع ما لم يكن بصر، لهذا قال تعالى: ﴿قَدْ جاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتابٌ مُبِينٌ، يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوانَهُ سُبُلَ السَّلامِ وَيُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُماتِ إِلَى النُّورِ...﴾ [المائدة: ٥/١٥-١٦].

وأيضاً: فالعقل كالسراج، والشرع كالزيت الذي يمدّه، فما لم يكن زيت لم يحصل السراج، وما لم يكن سراج لم يضئ الزيت، وعلى هذا نبه الله سبحانه بقوله تعالى: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّماواتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكاةٍ فِيها مِصْباحٌ الْمِصْباحُ فِي زُجاجَةٍ الزُّجاجَةُ كَأَنَّها كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لا شَرْقِيَّةٍ وَلا غَرْبِيَّةٍ يَكادُ زَيْتُها يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ﴾ [النور: ٢٤/٣٥]. فالشرع عقل خارج، والعقل شرع من داخل، وهما متعاضدان بل متحدان...»[2].

وفي سبيل إثبات عدم التعارض بين السمع والعقل أيضا ألّفَ شيخ الإسلام ابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ). كتابه الشهير: (درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول).

وابن تيمية إمام معتبر في المدرسة السلفية، وقد كشف وهم التعارض المزعوم في هذا الكتاب، ومما قال: «إذا قيل تعارض دليلان سواء كانا سمعيين أو

(١) يحسن التنبيه إلى أن ثنائية الحس والعقل لم تكن مثار إشكال في الفكر الإسلامي البتة، ولكن الفكر التربوي الغربي هو الذي أثار هذه المسألة ورفعها إلى مصاف أمهات المشكلات الفلسفية. ولذلك فإن تناول دور العقل يشمل الحسّ تلقائياً بالنسبة إلى الفكر الإسلامي.

(٢) أبو حامد الغزالي، معارج القدس في مدارج معرفة النفس، ٦٤.

عقليين، أو أحدهما سمعياً والآخر عقلياً، فالواجب أن يقال: لا يخلو إما أن يكونا قطعيين، أو يكونا ظنيين، وإما أن يكون أحدهما قطعياً والآخر ظنياً. فأما القطعيان فلا يجوز تعارضهما: سواء كانا عقليين أو سمعيين، أو أحدهما عقلياً والآخر سمعياً، وهذا متفق عليه بين العقلاء، لأن الدليل القطعي هو الذي يجب ثبوت مدلوله، ولا يمكن أن تكون دلالته باطلة. وحينئذ فلو تعارض دليلان قطعيان وأحدهما يناقض الآخر، للزم الجمع بين النقيضين وهو محال، بل كل ما يعتقد تعارضه من الدلائل التي يعتقد أنها قطعية؛ فلابد من أن يكون الدليلان أو أحدهما غير قطعي، أو أن لا يكون مدلولاهما متناقضين، فأما مع تناقض المدلولين المعلومين فيمتنع تعارض الدليلين)).

وإن كان أحد الدليلين المتعارضين قطعياً دون الآخر، فإنه يجب تقديمه باتفاق العقلاء، سواء كان هو السمعي أو العقلي؛ فإن الظن لا يرفع اليقين. وأما إن كانا جميعاً ظنيين: فإنه يصار إلى طلب ترجيح أحدهما، فأيهما ترجح كان هو المقدم، سواء كان سمعياً أو عقلياً.

ولا جواب عن هذا إلا أن يقال: الدليل السمعي لا يكون قطعياً، وحينئذ فيقال: هذا مع كونه باطلاً فإنه لا ينفع، فإنه على هذا التقرير يجب تقديم القطعي لكونه قطعياً، لا لكونه أصلاً للسمع، وهؤلاء جعلوا عمدتهم في التقديم كون العقل هو الأصل للسمع، وهذا باطل كما سيأتي بيانه – إن شاء الله–.

وإذا قدّر –والحديث ما يزال لابن تيمية ـ أن يتعارض قطعي وظني لم ينازع عاقل في تقديم القطعي، لكن كون السمعي لا يكون قطعياً دونه خرط القتاد. وأيضاً فإن الناس متفقون على أن كثيراً مما جاء به الرسول معلوم بالاضطرار من دينه، كإيجاب العبادات، وتحريم الفواحش والظلم، وتوحيد الصانع، وإثبات المعاد، وغير ذلك. وحينئذٍ فلو قال قائل: إذا قام الدليل العقلي القطعي على مناقضة هذا فلا بد من تقديم أحدهما. فلو قدّم هذا السمعي قدح في أصله،

وإن قدم العقلي لزم تكذيب الرسول فيما عُلِم بالاضطرار أنه جاء به وهـذا هـو الكفر الصريح، فلا بد لهم من جواب عن هذا.

((**والجواب عنه أنه يمتنع أن يقوم عقلي قطعي يناقض هذا. فتبين أن كل ما قام عليه دليل قطعي سمعي يمتنع أن يعارضه قطعي عقلي**))(١). وفي موطن آخر يتساءل ابن تيمية: ((فكيف يجوز أن يقال: إن في كتاب الله وسنة رسوله الصحيحة الثابتة عنه ما يعلم زيد وعمرو بعقله أنه باطل ؟ وأن يكون كل من اشتبه عليه شيء مما أخبر به النبي– ﷺ – قدّم رأيه على نص الرسول – ﷺ- في أنباء الغيب التي ضل فيها عامة من دخل فيها بمجرد رأيه، من دون الاستهداء بهدي الله، والاستضاءة بنور الله الذي أرسل به رسله، وأنزل به كتبه، مع علم كل أحد بقصوره وتقصيره في هذا الباب، وبما وقع فيه من أصحابه وغير أصحابه من الاضطراب، ففي الجملة: **النصوص الثابتة في الكتاب والسنة لا يعارضها معقول بيّن قط، ولا يعارضها إلا ما فيه اضطراب واشتباه لم يعلم أنه حق، بل نقول قولاً عاماً كلياً إن النصوص الثابتة عن الرسول – ﷺ – لم يعارضها قط صريح معقول، فضلاً عن أن يكون مقدَّماً عليها، وإنما الذي يعارضها شبه وخيالات، مبناها على معان متشابهة وألفاظ مجملة، فمتى وقع الاستفسار والبيان ظهر أن ما عارضها شبه سوفسطائية، لا براهين عقلية**))(٢).

ويسير على هذا المنوال حتى أساطين الفلسفة الإسلامية الذين اتُهِموا ظلماً أو عن غير تحقيق بتقديمهم عقولهم على الوحي بالإطلاق. وذلك ما دفع بابن رشد الحفيد (ت: ٥٩٥ هـ) لأن يكتب (فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال) فتراه – بعد أن يورد حججه على أن الاشتغال بالفلسفة مشروع

---

(١) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ١/٧٩-٨٠.

(٢) المرجع السابق، ١/١٥٥-١٥٦.

من غير حرج يقول: ((وإذا تقرر هذا كله و كنا نعتقد – معشر المسلمين – أن شريعتنا هذه الإلهية حق، وأنها التي نبّهت على هذه السعادة، ودعت إليها، التي هي المعرفة بالله (عز وجل) و بمخلوقاته، وأن ذلك متقرر عند كل مسلم من الطريق الذي اقتضته جبلته وطبيعته من التصديق، وذلك أن طباع الناس متفاضلة في التصديق، فمنهم من يصدق بالبرهان ومنهم من يصدق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان، إذ ليس في طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصدق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية))[1].

وقال: ((وإذا كانت هذه الشريعة داعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق،فإنا معشر المسلمين **نعلم على القطع أنه لايؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضاد الحق، بل يوافقه ويشهد له))**[2].

ويؤكد على عدم التعارض بين الحكمة (الفلسفة أو العقل) والشريعة (الوحي) عند حديثه عن قانون التأويل، فيقول: ((وإذا كان الفقيه يفعل هذا في كثير من الأحكام الشرعية (يقصد إعمال قانون التأويل) فكم بالحَرِيّ أن يفعل ذلك صاحب علم البرهان. فإن الحقيقة إنما عنده قياس ظني، والعارف عنده قياس يقيني. ونحن نقطع قطعاً **أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع، أن ذلك الظاهر يقبل التأويل على قانون التأويل العربي. وهذه القضية لا يشك فيها مسلم، ولا يرتاب بها مؤمن.**

وما أعظم اليقين بها عند من زاول هذا المعنى وجرّبه، وقصد هذا المقصد من الجمع بين المعقول والمنقول. بل نقول إنه ما من منطوق به في الشرع مخالف بظاهره لما أدى إليه البرهان؛ إلا إذا اعتبر الشرع وتصفحت

(١) ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، ٥١.
(٢) المرجع السابق، ٥٢.

سائر أجزائه وجد في ألفاظ الشرع ما يشهد بظاهره لذلك التأويل، أو يقارب أن يشهد))[١].

ولخص أمر عدم التعارض هذا الشاطبي (ت: ٧٩٠ هـ) بعبارة موجزة فقال: ((**الأدلة الشرعية لا تنافي العقول**))[٢].

ويرى أحد الباحثين في هذا الإطار أن غاية ما يستدل به علماء الكلام لا يخرج – عند التحقيق– عن كون القرآن الكريم أقر للعقل بنظرته كمنزع مشروع في الاجتهاد، بل إنه يشجع على ذلك، بيد أن القرآن الكريم لا يقرّ دعوى استقلال العقل عن مصدر المعرفة الإلهية وهو الوحي[٣].

وأخال جميع العبارات المتقدمة لأبرز رموز المدارس الفكرية الإسلامية لا تخرج عن هذا المعنى الأخير إلا ما قد يتبادر لأول مرة من الإلباس في قول ابن رشد: ((ونحن نقطع قطعاً أن كلّ ما أدى إليه البرهان أن ذلك الظاهر يقبل التأويل على قانون التأويل العربي)). فلربما يشعر هذا بأن ابن رشد يقدم العقل على السمع، وذلك – في حقيقة الأمر– مقيّد بحالة الظن الظاهري ليس أكثر. وابن تيمية لم ينازع في هذا، وإنما رفض بشدة تقديم القطعي لكونه عقلياً لا لكونه قطعياً، واعتبار العقل أصل السمع.

ومن هنا فإذا اتفق على أن العقلي قطعي فيقدم العقلي القطعي، وكذلك يقال في النقل لقطعيته. ومن جهة أخرى فإن ابن رشد ما زاد على أن أعمل قانون التأويل الذي يهدف إلى الجمع والتوفيق بين النقل والعقل لا أنه يردّ النصوص ولا يعترف بصحتها أو نسبتها إلى الشارع بدافع العجز أو الهوى والتشهي كما يسارع بعض المتعجلين ممن لم ترسخ أقدامهم في معرفة الشريعة – إن سلمنا برسوخها في معرفة الحكمة – إلى الرجم بذلك.

---

(١) المرجع نفسه، ٥٣.
(٢) الشاطبي، الموافقات في أصول الأحكام، المجلد الثاني، ١٣/٣، والتفصيل:١٣-١٧.
(٣) يحيى هاشم فرغل، مرجع سابق، ١٥، والتفصيل: ٢٣٨-٢٤٣.

ولأن الإنسان عدو ما جهل، فإن أقرب شيء يريح العاجز الكسول هو أن يسارع إلى إعلان أحكام الرفض والإنكار، دون أن يكلف نفسه عناء البحث والنقاش وفق الأصول المعتبرة، والقواعد والأسس المرعية عند الراسخين في الشريعة والحكمة على حد سواء.

وعلى هذا الأساس فإن ثمة دوراً للعقل في الوحي، وآخر للوحي في العقل، ولنبدأ بالأول:

أولاً– دور العقل في الوحي

يقصد بدور العقل في الوحي: دور المعرفة العقلية أو المعرفة الفلسفية – كما يحلو لبعض الباحثين أن يرادف بينهما[1] في فهم الدين، فتكون معرفة العقل عبارة عن كسبه الذاتي في المعارف والعلوم المتعلقة بميادين الآفاق والأنفس، ليتحدد دوره في فهم الهَدْيِ الديني وطبيعة دوره. وسبيل ذلك:

أ.تعيين المدلول النصي.

ب.تقدير المقاصد[2].

وبتعبير أكثر تفصيلاً نقول: إنه بناء على طبيعة دور العقل في فهم الدين، وعلى الأسس التي يقوم عليها ذلك الفهم ينهض العقل بالاجتهاد، بغية تحديد المراد الإلهي من خلال النص، عندما يصاغ بأحكام تتعلق بأفعال الإنسان فيما ينبغي أن تكون عليه.

ويختلف عمل العقل في تفهم النص باختلاف النص ذاته، من حيث وروده، ومن حيث دلالته، أي من حيث القطعية والظنية. ولذلك فكلّما علت حظوظ القطع سهل دور العقل، وكلما ضعفت عظم ذلك الدور، وحفّت به المصاعب.

---

(١) حمدي زقزوق، الدين والفلسفة، ١٤.

(٢) عبد المجيد النجار، في فقه التدين فهماً وتنزيلاً، ١/٩٩–١١١.

وبصيغةٍ أكثر تحديداً يمكن تلخيص اجتهاد العقل في فهم الدين من خلال:

أ. اجتهاد العقل في النص القطعي وروداً ودلالة.

ب. اجتهاد العقل في النص الظني وروداً ودلالة[1].

إن هذا الدور للمعرفة العقلية إنما يتحقق من منطلق التكامل القائم بين العقل والوحي، وفي ضوء ذلك يقوم العقل بما يلي:

١-**تصديق الوحي**: أي إن القرآن الكريم إنما حث العقل على التفكر والتدبر والتأمل..إلخ. لأنه يثق بقدرة العقل الصحيح على تمييز الوحي الصادق عن الادعاء الزائف للوحي. ومن جانب آخر فإنه لما كان الوحي مسؤولية والتزاماً بالواجبات وانتهاء عن المحرمات فإن تصديق العقل للوحي ضروري ليقوم بمهمته التزاماً وانتهاءً، إذ هو مناط التكليف.

٢- **فقه الشرائع**: أي إن معرفة أصول الأحكام وتشريعها عملية عقلية تتم من خلال إعمال العقل في النصوص، إذ نجد في القرآن الكريم كلمات من مثل «**من أجل ذلك**» أو «**كذلك**» أو «**لكي لا**»، لتدل على ضرورة فقه الشرائع ومقاصدها، ولا يتم ذلك إلا عن طريق العقل.

٣-**العقل والمناهج التطبيقية**: ونقصد بذلك جوانب الثبات والتطور في الشريعة الإسلامية. فعنصر الثبات هو تأسيس أصل المبدأ أما عنصر التطور فقابل لتطبيق المبدأ وفق شروط التطبيق المتغير من حين لآخر. ومن هنا جاء النص به كمبدأ يلتزم، ولكن لم يرد النص بتفصيلاته، ليقوم العقل باختيار الصيغة الأنسب من زمان لآخر ومن بيئة اجتماعية إلى بيئة أخرى[2].

وباختصار فإن مظاهر أدوار العقل في الوحي تتجلى من خلال وظيفتين هامتين هما:

---

(١) المرجع السابق، ١/٩٧-١٠٠.

(٢) زكي الميلاد، الفكر الإسلامي بين التأصل والتجديد، ٣٥٩-٣٦٢.

الأولى: إرشادنا إلى الوحي والتصديق بالنبوة.

الثانية: القيام بإدراك الموحى به وتفهمه.

وهذا كفيل ببيان أن لا تعارض بين علوم النقل وعلوم العقل[1].

وهنا نلاحظ أن العقل بالنسبة إلى التربية الإسلامية طليق في حركته، منضبط بالوحي، فيكبح جماحه عن الشطط أو الذهاب بعيداً خارج دائرة حركته. فالوحي للعقل بمثابة صمام أمان يصونه عن الانزلاق فيما لا يعنيه، وينذره بنقطة الخطر. إذا ما تجاوز حدود المناطق الآمنة.

ثانياً– دور الوحي في العقل

ويمكن تلخيص دور الوحي في العقل بالأدوار التالية:

١– إيقاظ العقل: وهذا يتضح من خلال الآيات التي جاءت تحث العقل على القيام بعملياته العليا وهي كثيرة جداً (سبق إيراد جانب كبير منها عند الحديث عن العقل).

٢– تزكية العقل: حيث إن الإنسان مكون من عقل وجهل وشهوات تفد إليه من بيئته الخارجية، فلا بد أن يقوم مصدر معصوم بعمل تقويم وتزكية لهذا العقل غير المعصوم نتيجة اختلاطه بهذه المؤثرات البيئية. ومثال ذلك قول الله سبحانه:

﴿وَلا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ..﴾ [ص: ٣٨/٢٦].

٣– تنمية العقل: وتتم هذه التنمية العقلية من خلال النظر في منظومة الإسلام المتكاملة تشريعات وأحكاماً وأخلاقاً وقيماً ومبادئ عملية تعمل على تنمية وإنهاض العقل باتجاه اكتشاف السنن وتسخير الطبيعة وإعمار الحياة

---

(١) حمدي زقزوق، الدين والفلسفة، ١٤.

وبناء الحضارة. ولذلك فمن الطبيعي أن تلي عملية التنمية عمليتا التذكير والتزكية، عن طريق العلم الذي أولاه القرآن خاصة اهتماماً متميزاً، ترمز إليه كلمة (اقرأ) كإيذان بافتتاح حضارة علمية شاملة، فيها البناء والإعمار، والإحياء، والإصلاح، والتجديد.

٤- حماية العقل: ولما كان العقل أحد الضروريات الخمس فإن الإسلام قد صانه حين حَرَّم الخمر، وكذلك حَرَّم كل أمر من شأنه أن يؤدي إلى ذهاب العقل وفقدانه.

٥- تحرير العقل: وذلك انبثاق من فلسفة تحرير الإنسان جذرياً تمهيداً لتوحيد الله – تعالى – وعبوديته والقرآن مليء بالآيات التي تبين عدم تأثر المسلم بأعمال المجتمع الخاطئة فلا يخشاها، ولا يحاكيها، مما يبعث على التحرير والإبداع معاً[١](سبق إيراد جملة من الآيات).

وحاصل القول: إن ركيزة الثوابت الوحي، وركيزة المتغيرات العقل. فالأهداف والغايات يمثلها محور الثوابت، أما المرونة والمتغيرات فتمثلها الوسائل والأساليب المتغيرة تبعاً للزمان والمكان. ولذا كان هذا منطقة عمل العقل. ومن ناحية أخرى يشتغل الوحي في قضايا الأصول والكليات، في حين يشتغل العقل في قضايا الفروع والجزئيات وذلك على نحو عام[٢].

وينعكس ذلك عملياً في ميدان التربية الإسلامية على النحو التالي:

يقوم العقل الإنساني بالتفاعل مع الكون بشتى صور التفاعل الإيجابي كالتأمل والتجريب لمحتوياته الحسية، والإفادة من ذلك في أداء أدوار الإنسان الاستخلافية على الأرض، في ضوء توجيهات الوحي وإرشاداته.

(١) زكي الميلاد، مرجع سابق، ٣٤٧-٣٥٥.
(٢) المرجع السابق، ٢٤٩-٢٥٠.

وإذ تبين لنا أن سمة العلاقة بين الوحي والنقل هي التعاضد والتكامل والتعانق، وأن الخلاف الذي دار بين الفرق الإسلامية وبعضها ليس حول حجيتهما أو أحدهما، وإنما حول مظاهر التعارض التي قد تبرز بينهما، فيلجؤون إلى البحث عن آلية في التأويل. إذا تبين ذلك فلا مساغ ألبتة في افتعال ثنائية العقل والنقل، لتقصى الأولى على حساب الأخرى أو العكس.

إن انتقال هذه الثنائية إلى العالم الإسلامي غريب، وقد تسللت إليه غداة الغزوة الثقافية لديار المسلمين، والتي أدت إلى استلاب حضاري، بات العقل المسلم يعاني من ضغطها إلى الحد الذي أفقده التوازن في معيارية القيمة، كما تسبب في إضعاف الرؤية عنده، وخلخة الصوابية في تصوره للقضايا وإصداره للأحكام. ولعل اختلاق هذه القضية بين العقل والنقل أبرز مظاهر أزمة العقل المسلم المعاصر بحق.

وحين نؤكد على غرابة هذا المسلك في التفكير، فإنما نشير بذلك إلى أن المدرسة العقلية لم تنشأ إلا في أوروبا النهضة، بدافع رد الفعل على سلطان الكنيسة، التي أوهنت العقل من جانب، ورد اعتبارٍ للعقل الذي بدأت تسخر منه الاتجاهات الحسية لديهم من جانب آخر[1].

وإذا عرفنا هذا فإن الأمر سيزداد غرابة حين نجد الترويج لهذه الثنائية مهيمناً على تفكير بعض الكتاب التربويين المعاصرين، ومن ذلك أن يتحدث أحدهم عن مصدر المعرفة [2] فيقول: ((هكذا حسم النقليون الموقف من مصدر المعرفة، والغرض منها، والسبيل إلى التماسها بأن ردوا كل ذلك إلى الغيب وقيدوا الغاية من التعليم بالهدف الديني الفرد، الذي يقاس فيه الغائب على الشاهد، ثم عدوا العجز عن إدراكه مرضاً))[3].

---

(١) الزنيدي، مرجع سابق، ٣٦٦.

(٢) سبقت الإشارة إلى خطأ هذا المسلك لهذا الكاتب عند الحديث عن تصنيفات المعرفة.

(٣) محمد جواد رضا، أهل النقل وأهل التربية، ٦٤١.

وفي موطن لاحق من دراسته يعد الاعتراك قد وقع في الفكر الإسلامي ((غداة تلاقي العقل الإسلامي مع العقل اليوناني... هذا بإيمانياته وغيبياته وذاك بعقلانيته وموضوعيته ... قد يكون أمراً ثقيلاً على أفئدتنا أن نعترف بأن قوى المحافظة في الفكر التربوي العربي الإسلامي أفلحت بعد انقلاب المتوكل، وصدور كتاب الاعتقاد القادري سنة ٤١٣ هـ أن ترتد على عصر المأمون وتهزم العقل، والعقل البرهاني، ذلك ما أريد))(١).

وحديث كهذا يمثل شاهداً قوياً على ما ذكر آنفاً من مظاهر الاستلاب الحضاري لدى العقل المسلم المعاصر بحيث أضحى على هذا النحو من تصوره لمشكلة بمستوى مصادر المعرفة وطرائقها.

وإذن فهل من المسلّم أن النقليين حسموا الموقف من مصدر المعرفة وما يتصل بها لمجرد أنهم آمنوا بالغيب وتقييدهم للتعليم بالهدف الديني، الذي يقاس فيه الغائب على الشاهد... إلخ.

إن تقديم الموضوع بهذه الصورة تسطيح معيب لحقيقة الأمر، فإن التقسيم على هذا النحو (نقليون) و(عقليون) وكأنهما تياران متعارضان متناقضان لا لقاء بينهما ولا وفاق لا يمثل الحقيقة الموضوعية. بل هو يؤكد الوقوع في فخ الاستلاب الحضاري، المغاير للحقيقة التاريخية. وهل سمع أحدنا بنشوب معركة أو معارك بهذا الحجم بين تيار العقل وتيار النقل؟ أما أن يوجد عند آحاد العلماء في القديم أو الحديث، فذلك لا يرقى ليمثل اتجاهين متنافرين متناحرين، كما رسم هذه الصورة عنهما الكاتب(٢).

---

(١) المرجع لسابق، ٨٠٧-٨٠٨.

(٢) لعل إشكالاً يرد هنا فيما عرف في الميراث الإسلامي (بمدرسة الرأي) و(مدرسة الأثر) والتحقيق أن ذلك لا يعني مصادرة مدرسة الرأي للأثر، أو مصادرة مدرسة الأثر للعقل فذلك ما لم يقل به عالم محقق. وغاية ما يعني لدى الأولى الإكثار من الأخذ بالرأي بمعنى القياس أو الاجتهاد بالمصلحة فيما لا نص فيه لأسباب موضوعية دفعتهم إلى ذلك؛ ونتج عنها تفريع للأحكام الفقهية الملتزمة =

أجل إن طوفاناً من التقليد غشى العقل المسلم ردحاً من الزمن وما تزال آثاره تفعل فعلها حتى اليوم، ولهذا فمما يجدر التأكيد عليه هنا أن ليس في عدم الموافقة على هذا التصنيف ونتائجه ما يدفع للذود عن جمود أصاب الفكر الإسلامي بعامة، ولا تبريراً للتقليد الذي وقع في إساره جمهور كبير من الفقهاء والمحدِّثين، فقاد إلى تدهور مريع في شتى الجوانب، حتى أطلق على فترة غير قصيرة من تاريخنا سمة (الانحطاط الحضاري والثقافي)، وليس في هذا الوصف مخالفة أو تجاوز مبالغ فيه، ولكن الإصرار على تصوير مسألة العقل والنقل في تاريخنا بتلك الثنائية العقيمة كما لو كان المخرج الوحيد أمام أزمة العقل المسلم المعاصر هو الانحياز بالكامل لتيار (العقل) في مقابل رفض النقل وإقصاء أدواره المعرفية والسلوكية، الإصرار على ذلك هو المرفوض.

ويعلم الدارسون للفكر الإسلامي أن ثمة مناطق فيه لا يطالها العقل مباشرة إلا عن طريق الاستدلال النقلي، وذلك كما في تفصيلات العقيدة، مثل أركان الإيمان الستة المعلومة، والتي سبق الإشارة إليها عند الحديث عن ميدان المعرفة. وذلك ما يعرف بعالم الغيب، وما تطلق عليه هذه الدراسة بـ(ميدان المعرفة) في عالم الغيب. وإلى هذا أشار ابن تيمية بقوله:

((فما أخبرت به الرسل من تفاصيل اليوم الآخر، وأُمِرَت به تفاصيل الشرائع لا يعلمه الناس بعقولهم، كما أن ما أخبرت به الرسل من تفصيل أسماء الله

= بسلطان هذه المصلحة أحياناً. في حين أبدت مدرسة أهل الأثر قدراً من التحفظ بل والتشدد حيناً في الأخذ بالنص وعدم الالتفات إلى الرأي إلا على سبيل الضرورة. ويلاحظ أن هذا دائر في مسائل الفقه، كما أنه مقتصر على الحديث دون القرآن.

انظر: تاريخ المذهب الإسلامية لمحمد أبي زهرة، ٢٥٩. ومما يلفت النظر ويستدعي التوقف أن جذور مدرسة الرأي نشأت في عهد الصحابة وبرز فيها بعض كبارهم كعلي بن أبي طالب وعبد الله بن مسعود وعمر بن الخطاب- رضي الله عنهم جميعاً- انظر: المرجع السابق، ٢٤٤-٢٤٥ ولمزيد تفصيل انظر: ٢٤١-٢٦٢ ويمكن مراجعة: المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة للقرضاوي، ٧٠-٧٧.

وصفاته لا يعلمه الناس بعقولهم وإن كانوا قد يعلمون بعقولهم بمجمل ذلك))[١].

((وحسبنا أن نؤكد أن العقل في الإسلام دليل الوحي، ووسيلة فهمه ونقله ومحل تكليفه، وأن الوحي من بعض الوجوه يمكن أن يعتبر أحد مدارج العقل ومعارفه))[٢]. كما أن ((العقل في الإسلام سند الحقيقة، وأن الوحي هو الإطار المرجعي الذي يمنح العقل القيم المعصومة))[٣].

وأما تقييدهم للتعليم بالهدف الديني فلا إشكال في ذلك إذا ما أخذنا في الاعتبار الإطار الموضوعي لذلك القول زماناً ومكاناً، ثم إذا ما اتفقنا على مرجعية (الإسلام) الكلية وانطلقنا في فهم حركة الفرد والمجتمع من منطلق أن العبادة ((اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الباطنة والظاهرة))[٤]. وأن التربية عملية ذات أبعاد شمولية جميعها مما حث الإسلام على رعايتها وله فيها وجهة وموقف في إطار تصوره الشامل للإنسان والكون والحياة. وحينئذ **فإن الهدف الديني يمكن أن يكون هدفاً عاماً تنضوي تحته جملة الأهداف الفرعية أو الخاصة جميعاً**. أما حين نتصور أن ثمة انشطاراً بين الدين والدنيا، أو أن ثمة تعليماً دينياً وآخر علمانياً فذلك مفترق الطريق، ولا ثمرة ساعتئذ من النقاش، إذ إن ((الحكم على الشيء فرع عن تصوره)).

وأعجب لقول الكاتب في السياق المقابل ((ربط العقلانيون الغاية من العلم والتعلم بالدين كما فعل أهل النقل ولكن على نحو آخر))[٥]. **أوَ في ذلك حقاً ما يستدعي الاستنكار والعجب... أوَ يشترط في كل صاحب عقل أن يُطلِّق**

---

(١) ابن تيمية، مجموع الفتاوى (كتاب مجمل عقائد السلف)، ٣/١١٥.

(٢) عمر عبيد حسنة، الشاكلة الثقافية، ٤٤–٤٥.

(٣) المرجع السابق، ٤٧.

(٤) ابن تيمية مجموع الفتاوى،(كتاب السلوك) ١٠/١٤٩.

(٥) محمد جواد رضا، أهل النقل وأهل التربية، ٦٦٦.

النقل أوَ يكفر بمرجعيته ؟ إن مثل هذا القول يتصادم صراحة وفلسفة التربية الإسلامية التي تعتمد الوحي مصدراً وطريقة للهيمنة على سائر المصادر والطرائق الأخرى.

ومن حق القارئ الكريم على صاحب هذا القول أن يسارع ليسأله: ما المقصود بـ ((نحو آخر))؟ إن النحو الآخر هم(إخوان الصفا)(١) و(أهل العرفان) من متصوفة ومتأولة وإسماعيلية وشيعة إمامية أصولية (هكذا) يأخذون بما هو أشبه بالغنوصية(٢).

وإذا عُرف السبب بطل العجب –كما يقولون– فإذا كان منهج أمثال هؤلاء هو العقل فإن ذلك علاوة على ما هو معلوم لدى جماهير المسلمين من أن بعضاً من هذه الفرق كالإسماعيلية تحديداً(٣) تُعدُّ فرقاً منحرفة في تصورها ومنهجها، ومن ثم فهي لا تندرج تحت الفرق الإسلامية المعتبرة، علاوة على ذلك فإن وصف هذه الفرق بالعقلانية يعني مصادرة متطرفة لحق مخالفيهم في تقديم منهج الاستدلال– العقلي كما فهمه بعض من سبق إيراد مقتطفات من أقوالهم بوصفهم نماذج تمثل أبرز المدارس الإسلامية الفاعلة. وليت شعري كيف يوصف

---

(١) المرجع السابق،٦٦٦.وإخوان الصفا: جماعة فلسفية تألفت في القرن الرابع الهجري، وكان موطنها البصرة، ولها فرع في بغداد، ومؤسسوها غير معروفين تماماً. وأما رسائلهم فعبارة عن مجموعة من الرسائل جمعت في ٥٢رسالة في فنون العلم وغرائب الحكم.انظر: رسائل إخوان الصفا لبطرس البستاني، ١/٥.

(٢) محمد جواد رضا،المرجع السابق،٦٦٧–٦٦٨.وقد سبق تعريف معنى الغنوصية فيما سبق. ويذهب أحمد عبد الرحيم السايح من خلال دراسته للغنوصية في ميزان الفكر الإسلامي إلى أن التيارات الغنوصية من أخطر التيارات على المسلمين، وأن مواجهتها إنما تكون بالعقلية الإسلامية، والمناهج الكلامية، والفكر الإسلامي. انظر: الغنوصية في ميزان الفكر الإسلامي، ١٩٨–١٩٩.

(٣) الإسماعيلية طائفة تنتسب إلى إسماعيل بن جعفر الصادق، وهي تتفق مع الاثني عشرية في الأئمة إلى جعفر الصادق، وتعدّ الإمام بعد جعفر الصادق ابنه إسماعيل بنصّ من أبيه، كما تعد أقوال إمامها كنصوص الشرع تماماً. وسموا باطنية لأنهم يقولون إن للشريعة ظاهراً وباطناً. انظر: تاريخ المذاهب الإسلامية،محمد أبو زهرة، ٥٤–٥٦.وترى الإسماعيلية "أن معرفة الله سبحانه وتعالى من دون الإمام المعصوم أمر مستحيل لكثرة اختلافات وجهات النظر في هذا المجال، انظر: نظرية المعرفة في القرآن لآية الله جوادي آملي، ٩.

بأنه عقلاني من يعتمد منهجا أشبه بالغنوصية ؟ وأيُّهما أصدق في وصف الإسماعيلية التي يعترف المؤلف بأنها تقوم على منهج التأويل الفلسفي المعتمد على منهج الظاهر والباطن[1]: آلعقلانية؟ أم الديماغوجية؟ أوَ هذا هو (العقل البرهاني) الذي تريد؟!.

وأما ما يقال عن قياس الغائب على الشاهد فذلك منهج علمي مشترك، اتّبعه الأصوليون من علماء المسلمين، كما انتهجه أتباع المنهج الأرسطاليسي، بفارق جوهري هو أنه عند المسلمين من التحرّي بحيث يؤدي إلى اليقين، في حين أنه لا يحقق سوى الظن في القياس الأرسطاليسي[2]، وهذا يبدّد وصف الكاتب في موطن لاحق- وهو ينمّ عن انهزام حضاري حقيقي للذات أمام الآخر- للفكر اليوناني بالعقلانية والموضوعية في مقابل الفكر الإسلامي ذي الصبغة الإيمانية الغيبية. والسؤال المنطقي هنا: **أوَ ليس قياس الغائب على الشاهد منهجاً مشتركاً بين الفريقين، فلماذا وصف الآخر بالعقلانية والموضوعية، والذات بالإيمان والغيب، بما يعني غياب العقلانية والموضوعية لدى المسلمين؟!**

وإذا ما قرأنا آخر عبارة الكاتب التي يدَّعي انتصاره فيها للعقل فإننا – بقليل من التأمل- سندرك أن انتصاره في الحقيقة لم يكن انتصاراً للعقل كقيمة مجردة، وإنما كان انتصاراً للسلطة السياسية التي أذاقت خصومها أصنافاً من الأذى الجسمي والنفسي لمخالفتهم لها في مسألة خلق القرآن الشهيرة. فهل العقل محصور لدى المأمون وتيار المعتزلة الذي آزره المأمون؟ إذن تُرى لم اختلفت المعتزلة على نحو عشرين فرقة كلها تدَّعي مرجعية العقل؟[3] فأيُّ عقل انتصر وأيُّ عقل انهزم؟ وأين موقع عقل الكاتب من تلك التجنحات العقلية؟.

---

(١) محمد جواد رضا، أهل النقل وأهل التربية، ٦٦٨.

(٢) علي سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ١ /٤٠-٤١.

(٣) انظر: اختلاف المعتزلة وتشعباتهم الواسعة في: مقالات الإسلاميين لأبي الحسن الأشعري، ١/٢١٦-٣١١.

الفصل الرابع
المصادر التَّبَعِيّة

فيما سبق تـم تقريـر أنّ الحـس والعقـل يفتقـران إلى الوحـي بوصفهـا جميعـاً مصادر وطرائق متكاملة متضافرة للحصول على المعرفة السـليمة بصـورة عامـة. بيد أن ذلك لا ينفي وجود مصادر أخرى - سبق الإشارة إلى بعضها عند إيـراد جملة التصنيفات المختلفة - ونعود لنؤكد ثانويتها، واتسامها بالخصوصية التي لا تمتلك في ذاتها عامل حسم في قبول المعرفة أو رفضها، وتحـول دون التعميـم إلا بالاستناد إلى المصادر والطرائق الرئيسة من وحي وعقل وحـس. وأرى أنّ هـذه المصادر والطرائق الثانوية لا تتجاوز الحدْس، والإلهام، والرؤيا الصادقـة، وذلـك وفق التفصيل التالي:

أولاً: الحدْس (Intuition)

تعريف الحدس

الحدْس لغة: الظن والتخمين، وبابه ضرَب، يقال هو يحـدس أي يقـول شـيئًا برأيه[1]. والحدْس إدراك الشيء إدراكًا مباشراً، وتحدَّس الأخبار تحسسها[2].

---

(١) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ١٠٢.

(٢) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ١/١٦١.

وأما المعنى الفلسفي للحدْس فيأتي بمعنى: ((الإدراك المباشر لموضوع التفكير))[١]. وبمعنى: ((اطلاع النفس المباشر على ما يمثله لها الحسّ الظاهر، أو الحسّ الباطن من صور حسيّة أو نفسية، أو على كشف الذهن عن بعض الحقائق بوحي مفاجئ لا على سبيل الاستقراء أو الاستنتاج، ولكن على سبيل المشاهدة، التي ينبلج فيها الحق انبلاجاً))[٢]. كما يأتي الحدس بمعنى: ((الإدراك السريع المفاجئ للموقف أو الحقيقة، دون حاجة إلى حسّ خارجي، أو استدلال عقلي))[٣]. وعرّفه الفخر الرازي (ت:٦٠٤ هـ) بأنه عبارة عن متوسط بين طرفي المجهول، واستعداد النفس لوجدان ذلك المتوسّط هو الحدْس[٤].

وتطوّر مفهوم الحدس حتى غدا مذهباً في المعرفة يعرف بالمذهب الحدْسي (Intuitionism).

ويشار إلى أن هنري برجسون (Henri Bergson) الفيلسوف الفرنسي (ت:١٩٤١م) يَعدُّ هذا المذهب السبيل الوحيد لمعرفة المطلق[٥]. وأحياناً يطلق على المذهب الذي يقول باعتماد المعرفة على الحدس (الحدسية)[٦].

ويستدرك أحد الباحثين على استعمال الفلاسفة للحدْس بمعنى سرعة الانتقال والفهم والاستنتاج بأنه ليس استعمالاً جاءت به اللغة، ولا أُقِّر في معاجمها[٧]. وكأنه يعني حرفية المعنى، ولكن من المعلوم بأن المعنى الاصطلاحي لا يلتزم حرفية المعنى اللغوي، وإنما يعتمد على جوهره لتحسير المعنيين. وإذا كانت اللغة قد قالت بأن من معاني الحدس إدراك الشيء إدراكاً مباشراً فإن ذلك مستندٌ قوي للاصطلاح الفلسفي القائل بسرعة الانتقال والفهم والاستنتاج.

---

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٦٩.
(٢) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ١/٤٥٤.
(٣) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٠٦، وانظر: فلسفة التربية الإسلامية للزنتاني، مرجع سابق، ٣١٥.
(٤) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ٢/١٨٩ – ١٩٠.
(٥) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٧٠.
(٦) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ١/١٦١.
(٧) صابر طعيمة، المعرفة في منهج القرآن، ١٥٨.

ويبدو أن هذا الخلاف سبب مباشر في التداخل الذي يبرز أحيانًا بين الحدس والإلهام، فنجد أن ثمة من يستخدم هذا المصطلح مرادفًا للمصطلح الآخر(١). وإن كان هذا لا يغيّر من حقيقة وجود الحدْس بسماتٍ ومظاهر خاصة. ولعل أبرز ما يستدعي التوقف في ظاهرة الحدس ما يؤكد عليه علماء النفس الحديث من أنه غدا بإمكان الإنسان الوصول إلى استنتاجات يثبت بعد ذلك صحتها، بيد أنه لا يستطيع شرح الأسس التي تقوم عليها هذه الاستنتاجات أو الطرائق التي سلكها في سبيلها. هذا مع أن الناس يختلفون في غيرها من القدرات. ومن المؤشرات الوجدانية على صحة الاستنتاج شعور المرء بالسرور والارتياح، وكذلك اليقين على مستوى الذات(٢). كما أنه من الملفت للنظر حقاً ما يلاحظ من سرعة تقدير لما يحتاج إليه الموقف المفاجئ من عمل حاسم، وذلك ما يعتقد أنه من أبرز المظاهر المميزة لذوي القوى الحدسية(٣).

أقسام الحدس

يختلف الباحثون في تقسيم الحدس إلى فريقين، فريق يرى أن الحدس لا يزيد على قسمين:

الأول: إدراك حسّي ويسمى حدسًا حسّيًا (Sensible Intuition).

الثاني: أساس للبرهنة والاستدلال، ويسمى الحدْس العقلي (Rationalism Intuition)(٤).

---

(١) انظر على سبيل المثال: معارج القدس لأبي حامد الغزالي، ١٦١ – ١٦٢، والمعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية، ٧٠، وفلسفة البراجماتزم ليعقوب فام،مرجع سابق، ٨٧، وفلسفة التربية الإسلامية للزنتاني، مرجع سابق ٣١٧، و فلسفة التربية لمحمد جواد رضا، ٣٣٦ – ٣٣٧، وفلسفة التربية لفينكس، ٤٨٧.

(٢) سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب، التفكير: ودراسات نفسية، ٢٤٢.

(٣) فينكس، المرجع السابق، ٤٨٢.

(٤) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٦٩ – ٧٠.

وفريق آخر يوصلها إلى أربعة أقسام على النحو التالي:

الأول: الحدس التجريبي

الثاني: الحدس العقلي

الثالث: الحدس الكشفي

الرابع: الحدس الفلسفي أو الصوفي (إدراك الإشراقيين)[١].

والحق أن التصنيف الأول هو المعتمد في هذه الدراسة لانضباطه وإمكان تعميمه مادام وأنه خاضع للمصدرين الأساسيين (الحسّ والعقل). أما الحدسان الكشفي والفلسفي الصوفي فإنهما يصدران عن أحوال خاصة، تتفق حيناً، وتتضارب أحياناً كثيرة. وقد تأتي بما يخالف المصادر الرئيسة من وحي وحسّ وعقل، أو تتأثر في كشفها وإشراقها بمعتقداتها ولو كانت باطلة[٢]. ولذلك فالتفكير الحدسي ليس كافيًا وحده – بصرف النظر عن هذين النوعين – لأن يحتل مرتبته مستقلاً في مصادر المعرفة وطرائقها، فلابد أن يختبر في ضوء مفهومات العقل ومدركات الحس[٣].

أهمية الحدس

والحدس – وفقًا لهذا المفهوم – يحتل أهميةً تتجلى في إدراك بعض الحقائق الحسية والعقلية – تبعاً لنوعيته – وذلك عندما تنقصنا المعلومات اللازمة للحصول على المعرفة المطلوبة.

وإذا كانت قلة المعلومات المتاحة دافعًا هامًا نحو إعمال التفكير الحدسي، فإن حلّ المشكلات التي تبرز بين الحين والآخر يتطلب تفكيراً حدسياً ليعوّض تلك

---

(١) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ١/٤٥٤، والتفصيل: (٤٥١-٤٥٤) من الكتاب نفسه.

(٢) الزنيدي، مرجع سابق، ٦٢٠ – ٦٢١.

(٣) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ٥٧ – ٥٨.

المعلومات الناقصة. ومن هنا فإن القادرين على الحدس هم وحدهم المخترعون والمبتكرون، في مختلف ميادين العلم والفن والأدب[١]، وإن كانت أبرز مظاهر الحدس تبلوراً في الأحكام الجمالية[٢]. وذلك بقطع النظر عن مدى تديّن الحدسيين، فثمة علماء ومفكرون وأدباء خبروا تلك الطريقة بعد تأمل عميق، وجدوا بعده بصائر فجائية أو لحظات إلهام غامرة[٣]. ومن ذلك ما يقصه (أوتولوي) الحاصل على جائزة نوبل في الفسيولوجيا والطب سنة (١٩٢٦م)، حين خطرت له فكرة تجريبية أثناء نومه، وكانت أساساً في تكوين النظرية الكيميائية الخاصة بنقل التيار العصبي، وبها حصل على الجائزة، وفي هذا يقول: ((إن قصة هذا الاكتشاف تظهر أن إحدى الأفكار قد تنام عشرات السنين في العقل اللاشعوري، ثم تعود فجأة، وأكثر من هذا، فإنها تشير إلى أننا ينبغي أن نثق أحيانًا في الحدس الفجائي دون تشكك كثيراً جداً. فلأنني كنت تناولته بعناية في أثناء النهار، كنت بلا شك قد أغضيت هذا النوع من التجارب الذي اضطلعت به، وكان من حسن الحظ أنه في لحظة الحسّ الباطني أنني لم أفكر، بل أقدمت على العمل))[٤].

واكتشاف (أوتولوي) هذا يردّ على الذين قصروا عمل الحدس في مجالات الأعمال الفنية والأدبية (الفن- الشعر- الأدب) لأن هذه المجالات – في نظرهم – مما يتطلب هذا المصدر، في حين يعجز العقل الدقيق عن الأخذ بأيدينا إليها. وبناءً على ذلك فإن الحدس لا يصلح مرشداً لنا في ميدان المعرفة ذاتها، حتى أن أصحاب المذهب الحدسي يتركون قدرة العقل، أو يجعلون له مكانة ثانوية فقط، وهذا ما يمثّل عقبة أمام التفكير العلمي[٥].

(١) سيد عثمان وأبو حطب، التفكير: دراسات نفسية، ٢٤٦.
(٢) فينكس، فلسفة التربية، ٤٨٢.
(٣) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ٥٧-٥٨.
(٤) المرجع السابق، ٥٧ (الهامش).
(٥) فؤاد زكريا، التفكير العلمي، ٩٩.

والواقع أن تقييدهم هذا لا يقلّل من أهمية الحدس في عملية المعرفة، كما لا يشكك في سلامة التفكير الحدسي، إلا حينما يقف عقبة – بالفعل – أمام التفكير العلمي، ومصادماً للمصادر والطرائق المعتبرة كالعقل مثلاً، وفي هذه الحال يستحيل الحدس إلى ضرب من التفكير الخرافي المرفوض. أما فيما عدا هذه الحال فإني لا أذهب بعيداً إذا ما اعتبرته عاماً صالحاً لكل الميادين التي لا يعمل فيها أي من الوحي أو الحس أو العقل، نتيجة لقلّة المعلومات المتاحة لنا فيها، إذ الحدس – في هذه الحال – إنما يستمد صدق استنتاجه بدعم منها حين يوافقها، ولا يأتي بأحكام واستنتاجات تتصادم مع منطقها.

خصائص الحدس

قام سيد أحمد عثمان سنة (١٩٦٦م) بإجراء تجربة نفسية حول التفكير الحدسي (Intuitive Thinking) وتوصل إلى ما يلي:

١– تومئ نتائج البحث بأن الحدس أقرب إلى سمة الانبساط في الشخصية منه إلى الانطواء.

٢– سرعة الأداء لا المباشرة (Immedicay).

٣– لا يرتبط الحدس بسلوك المسايرة أو المعايير الاجتماعية.

٤– ثمة علاقة بين الحدس والنزعة الإحيائية (animism)(١).

٥ – التفكير الحدسي أقرب إلى النزعة التفاؤلية منه إلى التشاؤمية.

٦ – عملية الحدس تكاملية مع بقيّة أنواع التفكير الأخرى كالعلاقة والمرونة والاستدلال.

(١) الإحيائية (animism) أو المذهب الحيوي أو الأرواحية ((القول بأن لكل ما في الكون روحًا أو نفساً)). (محمد علي الخولي، قاموس التربية، ٢٢).

٧ – لا يرتبط الحدس بالتخمين المحض (Wild Guess) أي إن المفهوم السائد عن الحدس بمعنى التخمين ليس له أساس علمي.

٨ – مجموعة الأفراد ذوو التفكير الحدسي (Intuitive Thinking) أكثر سيطرة واتزانًا انفعاليًا ومسؤولية[١].

وأراد بعض الباحثين تلخيص تلك السمات فأوجزها في نقاط ثلاث هي:

١– معرفة مباشرة لا تحتاج إلى وسائط، ولا تدَرّج فيها.

٢– الانتقال المباشر إلى لبّ الموضوع المعروف بدلاً من تقديمه أوصافاً خارجية أو سطحية للموضوع، أو يقتصر على معرفته من خلال مقارنته بغيره.

٣– معرفة فردية لا تنتقل إلى الآخرين، ولا يمكن تلقينها أو تعميمها[٢].

موقف القرآن من الحدْس

قبل المبادرة إلى تسجيل ما يبدو أنه موقف للقرآن من التفكير الحدسي بوصفه مصدراً في الحصول على المعرفة أخال أنه من غير الموضوعية إغفال مدى التأثير الكبير لـ (هنري برجسون) الذي يعدّ مؤسساً لهذا الاتجاه في العصر الحاضر. مما جرَّ كثيراً من الباحثين المعاصرين لتحديد موقفهم من الحدس في ضوء رؤية برجسون.

والحق أنه أيّاً ما كان من اهتمام متميّز لهنري برجسون بالحدس حتى أضحى صاحب نظرية قمينة بالدراسة[٣]؛ فإن ذلك لا يجعل من دراسته معياراً عامًّا مطّرداً، إذ إن أكبر عامل نقد موضوعي يوجه إلى نظريته تلك – من زاوية التصور الإسلامي – قيامها بعيداً عن توجيهات الوحي واستهداءاته.

(١) سيد عثمان وأبو حطب، التفكير دراسات نفسية، ٢٥٤.

(٢) فؤاد زكريا، التفكير العلمي، ١٠١، وانظر التفصيل في مصادر المعرفة للزنيدي، مرجع سابق،٢٨١ – ٢٨٣.

(٣) الزنيدي، مرجع سابق، ٢٦٧ – ٢٩٧.

ولعل هذا هو الذي دفع به إلى المغالاة في أهميتها إلى الحدّ الذي قلّل فيه من أهمية العقل، بل وجعله غير كاف وحده في الحصول على المعرفة، ولا بد من أن يؤيد بالحدس الذي اعتقد أنه أعمق من المعرفة العقلية بكثير(١).

ومن هنا فإنه قد يبدو مفهوماً علّة ذلك القيد السابق الذي وضعه أحد الباحثين وحدّد من خلاله منطقة القبول التي يعمل فيها التفكير الحدسي والتي لا تتجاوز مساحة الفن والأدب.

إن جعل نظرية برجسون معياراً في القبول أو الرفض هو الذي حمل الباحث المشار إليه على أن يتلمس لبرجسون ومن يشايع رأيه العذر في موقفهم الحدسي المغالي، وزهدهم في العقل إلى حدّ يشتم منه رائحة الازدراء. فمشكلة برجسون – حسب هذه الوجهة – الخلط بين مقتضيات الحياة الشخصية والتجارب الفنيّة والشعرية من جانب، ومقتضيات المعرفة العلمية من جانب آخر. ولذلك فلا تستطيع تكذيب برجسون، بيد أن ذلك محصور في مجال بعينه لا يتعدّاه(٢).

أما موقف القرآن الكريم من كل النظريات والفلسفات القديم منها والحديث فهو موقف الهيمنة والتصديق، أي إقرار الصحيح منها ونبذ السقيم، وهذه قاعدة عامة مطّردة موجِّهة لقاعدة التفكير في الإسلام، كما وأنها منهجية القرآن المعرفية في التعامل مع سائر المعارف الأخرى. وذلك يرجع إلى سبب جوهري هو مصدريته الربانيّة القطعية.

من هنا فإن نظرية برجسون في الحدس مأخوذة بعين الاعتبار، بيد أنها يجب أن تخضع لاختبار الوحي قبولاً أو رفضاً، وسواء كان هذا القبول أو الرفض جزئياً أم كليّاً، وفقاً لقاعدة التفكير في الإسلام، واتساقاً مع منهجية القرآن المعرفية.

والقرآن يدرج الحدس ضمن مصادر المعرفة الثانوية المعترف بها. وقد جاءت

---

(١) فؤاد زكريا، مرجع سابق، ١٠٥ – ١٠٦.

(٢) المرجع السابق، ١٠٥ – ١٠٦.

الإشارة واضحة إلى مثل ذلك أبرز ما تكون في قول الله – تعالى – على لسان يعقوب: ﴿وَقالَ يا بَنِيَّ لا تَدْخُلُوا مِنْ بابٍ واحِدٍ وَادْخُلُوا مِنْ أَبْوابٍ مُتَفَرِّقَةٍ وَما أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَعَلَيْهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ﴾ [يوسف: ٦٧/١٢].

وعلى لسانه أيضًا جاء قوله – تعالى–: ﴿وَلَمّا فَصَلَتِ الْعِيرُ قالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلا أَنْ تُفَنِّدُون، قالُوا تَاللَّهِ إِنَّكَ لَفِي ضَلالِكَ الْقَدِيمِ، فَلَمّا أَنْ جاءَ الْبَشِيرُ أَلْقاهُ عَلَى وَجْهِهِ فَارْتَدَّ بَصِيراً قالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ ما لا تَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: ٩٤/١٢، ٩٦].

وكان يوسف قد قال لإخوته: ﴿اذْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيراً...﴾ [يوسف: ٩٣/١٢].

إن هذه الآيات تحمل إشارات ذات مدلول على مشروعية التفكير الحدسي في الإسلام[١].

ولعلّه من قبيل الملاحظ الدقيقة المستوحاة من مثل تلك الآيات – وكان إغفالها سببًا في خلط بعض الباحثين بين الحدس والإلهام – **أن من السمات الجلّية في الحدس قيامه على أساس من التنبؤ والاستشراف والترقّب، من غير إجهاد للحسّ أو العقل في القيام بعمليات إدراكية حسيّة أو عقلية مقصودة.** ويساعد على هذا المفهوم التعريف اللغوي للحدس القائل بأنه الظن والتخمين. وقد قيل: إن من سمات المعرفة الحدسية أن ((لا تتم إلا من خلال توتر نفسي، وبجهود شاق، مؤلم، للنفاذ إلى باطن الموضوع ومتابعته في صيرورته... ولذا فإنها معاناة الموضوع المدرك لا معاينته، كما في المعرفة العقلية والحسيّة))[٢]. ومما يدّل على هذا من وحي الواقع المشاهد أن الحدس لا يتحقق إلا بعد استفراغ

(١) المرجع نفسه، ٢٨١.
(٢) المرجع نفسه، ٢٨١.

الوسع في دراسات استقرائية أو قياسية باطنية، الأمر الذي يفسّر لنا سرّ اعترافات كثير من العلماء والفنانين والأدباء، حين يعلنون بأن أعظم إنجازاتهم الخلاّقة إنما تنتج لحظة تجليّات مفاجئة[١]. ولعلّ تجربة (أوتولوي) المشار إليها آنفًا تشهد لهذا المعنى.

إن هذا التفصيل لا يتنافى وسمة المباشرة الفجائية التي سبق الإلماح إليها، ذلك أن الحدس كما أنه مباشر فجائي في ذاته فإن التأكّد من صحته ليس لحظيًا آنيًا يتحقق بمجرّد انقداحه في ذهن المرء، وذلك بعكس الإلهام حيث يتسم بالآنية التي تغمر المرء بالفكرة، فيجد نفسه مطبّقاً لها، متأكداً من سلامتها تلقائياً، وهذا ما سيتم توضيحه عند الحديث عن الإلهام – بإذن الله تعالى–. لقد صرَّحت الآيات سالفة الذكر بأن تطبيقات الحدس جميعًا إنما تتم في المستقبل. فهي تنبئ أن وصية يعقوب لأبنائه من قبيل الحدس، دون الوحي، إذ جاء بعد ذلك قوله تعالى على لسان يعقوب أيضًا: ﴿وَمَا أُغْنِي عَنكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ﴾، وقوله سبحانه: ﴿وَلَمَّا دَخَلُوا مِنْ حَيْثُ أَمَرَهُمْ أَبُوهُمْ ما كانَ يُغْنِي عَنْهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ حاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضاها...﴾ [يوسف: ٦٨/١٢]. وهذا لا يتناسب وأمر الوحي لو كان هناك وحي.

أما قوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَذُو عِلْمٍ لِما عَلَّمْناهُ﴾ [يوسف: ٦٨/١٢] فمعناه – والله أعلم – أن يعقوب يجتهد عن طريق الحدس والتخمين فيما سيقابل أبناؤه إذا ما دخلوا جميعًا من باب واحد، مع اعتقاده بأنه لا ينفع حذر من قدر، وهذا ما تمّ بالفعل، فما أغنى عنهم نصحه شيئاً، ولكن ذلك لا يعني أن يعقوب ينطلق في شؤونه كلها من منطلق الحدس الذي استخدمه في هذا الموقف، إذ هو نبي يوحى إليه في الأمور الأخرى التي علمها الله إياه. وعلى محمل الحدس يأتي

(١) محمد جواد رضا، فلسفة التربية، ٣٣٦ – ٣٣٧.

كذلك قول يوسف لإخوته: ﴿اذْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذا فَأَلْقُوهُ عَلَى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيراً...﴾ [يوسف: ٩٣/١٢](١).

وبالنسبة إلى التضمينات التربوية للمصدر الحدسي فإنا نستنتج ما يلي:

١– تعدّ المعرفة الحدسية معرفة قَبْلية، لأن الأحداث تعرف قبل حدوثها في الواقع(٢).

٢– لا يمكن للتربية السعي لاكتساب المعرفة الحدسية بالتربية النظامية لأنها هبة إلهية(٣).

٣– للحدس تأثيره في طريقة التدريس بالنسبة إلى المعلم، لأن الحدس يصنّف شكلاً من أشكال التعلم الذاتي، إذ هو يحدث دون وسيط، فهو مباشر من الداخل(٤).

٤– وللحدس تأثيره كذلك على المتعلم، فعلى الرغم من الصعوبة في تنمية القدرة على استخدامه مصدراً لدى المتعلم بسبب تعذّر إخضاع الحدث للتنبؤ إلى حد بعيد؛ لكن أهميته الإنتاجية (إنتاج المعرفة) تحتم العمل على صقل القدرة الحدسية لدى المتعلم بوصفها مصدراً مهماً في القدرة الإبداعية.

ومن المهم أيضاً سعي المدرس ليكون قادراً على التمييز بين الحدس الذي

(١) يوافق بعض المفسِّرين على أن قول يعقوب لبنيه: ﴿ إِنِّي لأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ...﴾ ليس من قبيل الإلهام وانظر: على سبيل المثال: مؤتمر سورة يوسف لعبد الله العلمي الغزّي الدمشقي، ١٢١٨/٢ – ١٢٢٦. وأحسب أنه ليس من قبيل الإلهام بل الحدس، ولكن عدم تحرير المصطلحات بالقدر الكافي أوقع في مثل هذا القول. ومن المفسِّرين من يرى ذلك إلهامًا ولكنه غير مستقل عن الوحي، وهو واحد من صوره التي فيها إرسال ملك، والواردة في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلاَّ وَحْياً...﴾ [الشورى: ٥١/٤٢]. انظر: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ٥٢/١٣.

(٢) فينكس، فلسفة التربية، ٤٨٣.

(٣) المرجع السابق، ٤٨٨.

(٤) المرجع نفسه، ٤٨٣.

يمتلكه المتعلم بالفعل ويسمى (الحدس الباطني البارع) وبين الحيلة البارعة التي لربما يستخدمها التلميذ في إخفاء جهله[١].

ثانيًا – الإلهام: (Inspiration)

تعريف الإلهام

الإلهام لغةً: ما يلقى في الرُّوع، يقال ألهمه الله، واستلهم الله العبد[٢].

أو إلقاء شيء في القلب، يطمئن إليه الصدر، يخصّ الله به بعض أصفيائه[٣].

وفي الاصطلاح الفلسفي: ما يلقي في الرَّوع بطريق الفيض[٤]. ومن هذا المعنى صاغ بعض الباحثين في ميدان علم النفس تعريفًا للإلهام يخلص إلى أنه ((نوع من العلم الذي يفيض الله – سبحانه وتعالى – به على الإنسان، ويلقيه في قلبه، فتكشف له بعض الأسرار، وتتضح له بعض الحقائق))[٥].

وفي المعجم الفلسفي: ((الإلهام: مصدر ألهم، وهو أن يلقي الله في نفس الإنسان أمراً يبعثه على فعل الشيء، أو تركه، وذلك بلا اكتساب أو فكر ولا استفاضة، وهو وارد غيبي، ويشترط فيه أن يكون باعثًا على فعل الخير، أو ترك الشر، ولذلك فسّره بعضهم بإلقاء الخير في قلب الغير، بلا استفاضة فكرية فيه، وهذا يخرِج الوسوسة، لأن الإلقاء من الله، أما الوسوسة فمن الشيطان.

وقيل الإلهام ما وقع في القلب من العلم، وهو يدفع إلى العمل من غير

(١) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ٥٨.

(٢) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ٤٤٣.

(٣) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ٨٤٢/٢.

(٤) الجرجاني، التعريفات، ٥٧. وأصل الفيض نظرية تبين كيفية صدور الموجودات عن الأول، زاعمة أن هذا الصدور فعل ضروري ناشئ عن طبيعة المبدأ الأول. انظر: من أفلاطون إلى ابن سينا لجميل صليبا، ٨٤.

(٥) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ١٩٦.

استدلال ولا نظر))[1]. وقد قال الله تعالى: ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ [الشمس: ٩١/٨]، أي عرّفها الطاعة والمعصية، كما قال مجاهد بن جبير (ت: ١٤٠ هـ)[2].

وقال الراغب: ((الإلهام: إلقاء الشيء في الرُّوع، ويختص ذلك بما كان من جهة الله – تعالى–، وجهة الملأ الأعلى قال –تعالى– ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾[3].

وقد سبق في تعريف الوحي بيان أن الإلهام ضرب من الوحي، وصورة من صوره. ولذلك قال الرازي عن المعرفة التي تحصل للإنسان عن خاطره ولا يُعرف لها سبب، إنها ضرب من الوحي ومن الإلهام معاً[4].

أقسام الإلهام

الإلهام نوعان يختلف كل منهما باختلاف جنسه، فالإلهام في القلب يكون تارة من جنس القول وتارة يكون من جنس العمل والحب والإرادة والطلب، ولذلك فإن الترجيح والميل إلى الأظهر و الأصوب وأحد الأمرين دون الآخر مما يندرج تحت النوع الثاني، ومثله قول النبي – ﷺ– **((استفت نفسك، استفت قلبك ((ثلاثاً)) البرّ ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس، وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس))**[5].

---

(١) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ١/١٣٠.

(٢) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، المجلد العاشر، ٢٠/٧٥.

(٣) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٤٥٥.

(٤) فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ٢/١٩١.

(٥) ابن تيمية، مجموع الفتاوى (كتاب السلوك)، ١٠/٤٧٦ والحديث عند أحمد، المسند ٤/٢٢٨ عن وابصة بن معبد، وصححه الألباني في مشكاة المصابيح ٢/٨٤٥، حديث ٢٧٧٤.

الإلهام والتحديث

ولكن السؤال هنا هل الإلهام هو التحديث الذي عبّر عنه النبي – ﷺ – بقوله: (لقد كان فيما قبلكم ناس مُحدَّثون، فإن يك في أمتي أحد فإنه عمر)[1]. وفي رواية أخرى (لقد كان فيمن كان قبلكم من بني إسرائيل رجال يكلّمون من غير أن يكونوا أنبياء، فإن يكن في أمّتي منهم أحد فعمر)؟[1].

وتختلف أنظار العلماء في معنى التحديث الوارد في الحديث، فقال الأكثر: إنه الإلهام، وقيل: المحدَّث: الرجل الصادق الظن، وهو من ألقي في رُوعه شيء من قِبل الملأ الأعلى، فيكون كالذي حدثه غيره به.

وقيل من يجري الصواب على لسانه من غير قصد. وقيل المحدَّث: المكلَّم، أي الذي تكلمه الملائكة بغير نبوة[2].

وتفسير التحديث بالإلهام – في الحديث – أكّده ابن وهب[3] والرازي[4] وابن تيمية[5].

أقول: وجميع هذه التأويلات مما يستوعبه معنى الإلهام، ولا تعارض بينها في جوهر الأمر، فإن الإلهام يشمل ذلك كله، ويشهد لهذا ما تقدّم من معانيه، وإن يكن الألصق بالسياق هنا هو المعنى المرادف للنبوة من غير وحي، فقد قال ابن القيم (ت: ٧٥١ هـ) في تعليقه على هذا الحديث: ((قلت والتحديث أخص من الإلهام، فإن الإلهام عام للمؤمنين، بحسب إيمانهم فكل مؤمن فقد ألهمه الله

(١) البخاري، الصحيح (مع الفتح) كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب عمر بن الخطاب، ٤٢/٧، حديث ٣٦٨٩ عن أبي هريرة، ومسلم (مع شرح النووي)، كتاب فضائل الصحابة، باب من فضائل عمر، ١٦٦/١٥ عن عائشة واللفظ للبخاري.

(٢) ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ٥٠/٧.

(٣) النووي، شرح صحيح مسلم، ١٦٦/١٥، وانظر: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ١٤٢/٢٥.

(٤) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ١٩١/٢.

(٥) ابن تيمية، مجموع الفتاوى (كتاب السلوك)، ١٠/ ٤٧٦.

رشده الذي حصل له به الإيمان. فأما التحديث فالنبي – ﷺ – قال فيه (وذكر الحديث) ... فالتحديث إلهام خاص، وهو الوحي إلى غير الأنبياء...))[١].

وقال صاحب (منازل السائرين) عن مرتبة (التحديث): ((وهذه دون مرتبة الوحي الخاص، وتكون دون مرتبة الصديقين، كما كانت لعمر بن الخطاب – رضي الله عنه –))[٢].

وفرَّق بين الإلهام والفراسة لأن الفراسة ربما وقعت نادرة، واستصعبت على صاحبها وقتاً، أو استعصت عليه. والإلهام لا يكون إلا في مقام عتيد[٣].

وفرَّق ابن القيم (ت: ٧٥١ هـ) بينهما بأن ((الفراسة قد تتعلق بنوع كسب وتحصيل، أما الإلهام فموهبة مجرَّدة لا تنال بكسب ألبتة))[٤].

والذي يظهر أنه وإن كان من مسميات الوحي الإلهام وهو الوارد في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلاَّ وَحْياً...﴾ [الشورى: ٥١/٤٢] إلا أنه في حق غير الأنبياء إلهام يشبه الوحي من حيث إنه لا الحس ولا العقل يمثل مصدراً له، ولكن أحكامه لا يمكن أن تُمثّل أو تشابه أحكام الوحي، لأنها أقرب إلى أحكام الرؤيا الخاصة بالمؤمن، والتي لا ينبني عليها حكم شرعي– كما سيأتي تفصيل ذلك في مقامه المناسب–.

الفرق بين الإلهام والحدس

ولعلّ بلوغ هذا الموضع من البحث يفرض سؤالاً منطقيًا أملاه ما أشرنا إليه من تداخل لدى بعض الباحثين بين مصطلحي الإلهام والحدس: فهل حقًا ثمة تداخل بينهما، وإلى أي مدى يلتقي كل منهما بالآخر؟ والحق أنه لا مناص

(١) ابن القيم، مدارج السالكين، ٤٤/١.
(٢) الهروي، منازل السائرين (مع المدارج)، ١/ ٣٩.
(٣) المرجع السابق، ٤٤/١.
(٤) المرجع نفسه، ٤٥/١.

أمامنا من التذكير بالفارق الجوهري بين كل من الحدس والإلهام، حيث سبق الإلماح إلى أن السمة الجوهرية للحدس هي قيامه على أساس من التنبؤ والاستشراف والترقّب، من غير إجهاد للحس أو العقل في القيام بعمليات إدراكية حسية أو عقلية مقصودة. والتأكد من صحته ليس لحظياً آنياً، بمجرّد انقداحه في ذهن المرء، وذلك بعكس الإلهام، إذ إن اتسام هذا الأخير بالآنية التي تغمر المرء بالفكرة، فيجد نفسه متحدّثًا بها على سبيل اليقين، أو مطبّقاً لها، متأكداً من سلامتها تلقائيًا يضفي على الإلهام عنصر التديّن، ويمكن أن يذكي بموجبات تعبدية محضة كالذكر والحبّ الصادق لله – تعالى–[1]. وعلى هذا فإن عنصر التدين هذا هو الذي يجعل من الإلهام سمة إسلامية إيمانية، في حين أن الحدس قاسم مشترك بين المتدينين وسواهم.

وجدير بالذكر في هذا المقام أن هذا التمييز بينهما على هذا النحو من الوضوح مما لم أجد أحداً سبق إليه، ولست أدّعي مطلق صوابيته، ولكنه قد يفسّر لنا بعض ذلك التداخل الذي وصل أحياناً حدّ الترادف عند بعض الباحثين قديماً وحديثاً. ولذلك فلن يكون مستغرباً أن نجد عالماً بقامة أبي حامد الغزالي لا يلتفت إلى التفريق بين الحدس والإلهام فتراه يتحدث عن ساعة حصول الحدس ((تارة عقيب طلب واشتياق، بأن يكون نفساً شريفاً قوية مستضيئة في نفسها، فيحصل له العلوم ابتداءً كأنه ما تخلى إلى اختياره، يكاد زيتها يضيء ضؤ الفطرة، ولو لم تمسسه نار الفكرة، **ولا يفارق طريق الإلهام والحدس طريق الاكتساب والفكر** في نفس العلم ولا في محلّه، ولا في سببه، لأن محل العلم النفس))[2].

ونجد أن مجمع اللغة العربية يميل إلى عدم التفريق بينهما، فبعد أن يعرّف الحدس، ويوضّح نوعية العقلي والحسي نراه يستنتج أن طريقة إدراك الحقائق

(١) علي حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٨٦-١٩٠.

(٢) الغزالي، معارج القدس ١٦١ – ١٦٢.

التجريبية والعقلية وأمور أخرى لا سبيل إلى الكشف عنها إلا عن طريق الحدس ولذلك فهو أشبه بالرؤية المباشرة والإلهام[١].

ولئن حصل هذا التداخل في الفكر التربوي الإسلامي رغم امتلاك بعض النصوص القرآنية والنبوية المساعدة على إدراك أوجه الاتفاق أو الافتراق بين الحدس والإلهام فمن باب أولى أن يقع الشيء ذاته وربما بصورة أكثر تداخلاً في الفكر التربوي الغربي.

لقد أثّر هنري برجسون بنظريته الحدْسية على الفكر التربوي الغربي فتجاوز محيطه الفرنسي إلى ربوع أوروبا وأمريكا، حيث انعدم هنالك الاستهداء بمعارف الوحي من جرّاء الصراع الذي غشى أوروبا إبّان ما عُرف هناك بالقرون الوسطى، وما تلاها من الانتقال نحو عنصر النهضة بعد إقصاء كامل لمعارف الوحي التي غدت محرّفة مشوهة.

والإلهام وإن كان مدرجاً ضمن مصادر المعرفة الدينية وطرائقها بالنسبة للتربية الغربية إلا أن من أبرز باحثيها من استخدمه بمعنى البصيرة أو الحدس[٢]. ويتأكّد هذا المعنى حين يخرج علينا منادٍ يصيح فينا بضرورة أن نعتقد أن برجسون إمام في الإلهام (Inspiration)[٣]. مع أن برجسون اشتهر بنظريته الحدْسية وليس الإلهامية! ويضرب صاحب هذه الدعوة لذلك مثالاً يؤكّد الاضطراب السائد بين مفهومي الحدس والإلهام في الفكر التربوي الغربي يقول: إنك إذا التقيت رجلاً لأول مرّة، وقام أحد الأصدقاء بتعريفه لك فإنك تشعر بنفور خفي منه، ومن ثم تشعر على التو أن هذا الإنسان غير صالح للصداقة معه، ثم يتبين في الأخير صواب ذلك «الإلهام»[٤].

---

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ٦٩ – ٧٠.

(٢) فينكس، فلسفة التربية، ٤٨٧.

(٣) يعقوب فام، فلسفة البرجماتزم، ٨٧.

(٤) المرجع السابق، ٨٥.

والواقع أن هذا المثال ينطبق بدرجة أكبر على الحدس، لأن حدسك هو الذي أوحى إليك بأن هذا إنسان غير جيّد، ولا يستحق أن تمنحه صداقتك، ذلك أن عاملي التنبؤ والترقّب قائمان فيه، فأنت – في حقيقة الأمر – إنما تحققت من صدق شعورك في النفور الخفيّ منه، بعد مرور فترة غير قصيرة حسبما جاء في المثال المفترض، وذلك ما يتصف به الحدس وليس الإلهام عند التحقيق في دقائق صفات كل منهما.

وفي ختام الحديث عن مدى العلاقة بين الحدس والإلهام يحسن أن أؤكد على أنه بالرغم من عدم الإقرار بهذا الترادف بينهما إلا أنه لا يسع الباحث في هذا الإطار إنكار أو إغفال أن ثمة ترابطًا – حسبما يرى بعض الباحثين – بين الحدس والإلهام من حيث إن كليهما يتم عن طريق الإدراك الباطني الذوقي والوجداني المباشر(١). وسمته أن يُقذف في القلب بسرعة خاطفة كما لو كان شعاع نور(٢).

علاقة الإلهام بالعقل والحواس

يذهب بعض الباحثين إلى أن الإلهام عملية قلبية تتمثل في أن الإنسان قد يحسّ بقلبه ما لا يحسّ بعقله، تمامًا كما أنه قد يدرك بعقله ما لا يدرك بقلبه، فلكل منهما خصوصية، فإذا كان العقل متميزاً بالمنطقية المتسلسلة ذات الاستدلال، فإن القلب فجائي ومباشر وإلهامي واضح. ولذلك فإن المقصود بالقلب هنا المعنوي لا المادي، وهو ذلك الذي قد يشعر المرء بحقيقته في نفسه دون أن يجد دليلاً منطقيًا على فكرة ما، لكنه لا يقتنع بها قلبيًا(٣).

---

(١) إن قُصِد بألفاظ (الإدراك الباطني – الذوقي – الوجداني) الحقيقة العُرفية لكل منها عند علماء التصوّف فهذا مما لا يسلم من نقاش، أما إن قُصِد به – وهو الأرجح – أن طريقة حصول كل من الحدس والإلهام لا تتعلق بالحواس أو العقل مباشرة فذلك ما تذهب إليه هذه الدراسة.

(٢) عبد الحميد الزنتاني، مرجع سابق، ٣١٧.

(٣) مقداد يالجن، جوانب التربية العقلية والعلمية في الإسلام، ٦١.

ولنا أن نتساءل هل حقًا هذه هي طبيعة العلاقة التي تحكم القلب بالإلهام؟ والجواب نسترجعه من منزلة هذه المصادر التي قلنا عنها في أول الحديث إنها تبعية ثانوية، ولابد أن تجد لها سنداً من واحد من المصادر والطرائق الرئيسة للمعرفة وهي: الوحي أو العقل أو الحس. وهذا هو جوهر الفرق بينها وبين ما يسمى بالكشف والذوق وسواهما. ولذلك فإن آياً من الحدس أو الإلهام أو الرؤيا الصالحة لا تمتلك القوة ذاتها التي تمتلكها المصادر والطرائق الرئيسة أو أي واحد منها. وبناءً على هذا فإن من غير المسلّم به القول بأن القلب المعنوي قد يوحي لصاحبه بحقيقة ما لا يجد عليها دليلاً منطقياً من القلب المادي والعكس! ذلك لأن تقديم الموضوع بهذا القالب يتضمن نتيجة منطقية هي أنه لا لقاء بين الإلهام والعقل! أو أن وجود الإلهام يقتضي إقصاء العقل والعكس صحيح! وعلاوة على أنه لا مستند لهذا الفصل غير الموضوعي بين القلب وتشطيره إلى معنوي ومادي، فإنه لن يوصل إلا إلى نتيجة غير موضوعية، ربما لم تكن لتخطر ببال أولئك الذين نحوا هذا المنحى، وهي تلك اللوازم السابقة. وهنا يجب **التفريق بين حصول الإلهام فجأة من غير مقدمات منطقية، وبين مصادمته لبراهين العقل أو نتائجه الراجحة، فالأولى سمة أساسية في الإلهام، في حين أن الثانية مجرّد خاطر عابر لا يلتفت إليه.**

وقد عزا الإمام الغزالي حصول الإلهام أو الحدس – كعادته في عدم التفريق بينهما – إلى العقل الفعّال[1]، وردّ على من يشتبه عليه الأمر في كون هذه القوة موجودة في غير النبي، ومن ثم فليست خاصية له، بأن عقل النبي فوق العقول كلّها[2].

---

(١) يقصد بالعقل الفعّال: العقل غير المادي والذي هو أقرب إلى عالم الغيب، ويطلق عليه العقل بالفعل، وعرفه الجرجاني بقوله: ((العقل بالفعل وهو أن تصير النظريات مخزونة عند قوة العاقلة بتكرار الاكتساب بحيث يحصل لها ملكة الاستحضار متى شاءت من غير تجشّم كسب جديد، لكنها (هكذا) لا يشاهدها بالفعل)) التعريفات، ١٩٧.

(٢) الغزالي، معارج القدس، ١٦٢ – ١٦٣.

وأما بالنسبة إلى الحواس فكما أنه ليس للعقل تدخل مباشر في حصول الإلهام فإنه ليس للحواس أيضًا قدرة مباشرة في حصول الإلهام، ولكنه يتطلب إرهافًا للحس واستعداداً بالفطرة مع المران والعمل والضبط والتنظيم(١).

موقف القرآن من الإلهام

لعله بات من اليسير الآن، من خلال العرض السابق استخلاص مشروعية هذا المصدر في التصور الإسلامي، وإن كان ثمة تشديد ملحّ على ضرورة تقيّده بما لا يخالف المصادر الرئيسية الثلاثة من وحي وعقل وحسّ، بحيث يكون رديفاً تبعياً لها لا مناقضاً لبعض أحكامها، وفي هذه الحال – حال التقيّد – يغدو من المقبول وصفه بمصدر مشروع للمعرفة. ولعل فيما ورد من الإشارات القرآنية بهذا الخصوص ما يؤكّد هذا المعنى، ومن ذلك قوله تعالى:

﴿وَالَّذِينَ جاهَدُوا فِينا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [العنكبوت:٢٩/٦٩].

﴿ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجاً، وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لا يَحْتَسِبُ﴾ [الطلاق:٦٥/٢-٣].

﴿يا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقاناً...﴾ [الأنفال: ٨/٢٩].

وهذه الآيات تشير إلى عاملي المجاهدة والتقوى كشرط لازب لحصول المعرفة الإلهامية. ومن جانب آخر فإنها تؤكد على عنصر التديّن كفارق جوهري بين الإلهام والحدس. ومن الإيماءات أيضاً ما ورد في قول الله تعالى حكاية عن داود وسليمان – عليهما السلام–:

(١) علي حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٨١ – ١٨٢.

﴿وَداوُودَ وَسُلَيْمانَ إِذْ يَحْكُمانِ فِي الْحَرْثِ إِذْ نَفَشَتْ فِيهِ غَنَمُ الْقَوْمِ وَكُنّا لِحُكْمِهِمْ شاهِدِينَ، فَفَهَّمْناها سُلَيْمانَ وَكُلاًّ آتَيْنا حُكْماً وَعِلْماً وَسَخَّرْنا مَعَ داوُودَ الْجِبالَ يُسَبِّحْنَ وَالطَّيْرَ وَكُنّا فاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: ٢١/٧٨-٧٩].

إن التفهيم هنا ضرب من الإلهام، وليس هو الوحي، إذ إن الوحي قاسم مشترك بين داود وسليمان، ولكن التفهيم كان لسليمان وحده(١).

وأما ما ذهب إليه بعض الباحثين من إدراج الإلهام ضمن العلم اللدني الوارد في قوله تعالى:

﴿وَعَلَّمْناهُ مِنْ لَدُنّا عِلْماً﴾ [الكهف: ١٨/٦٥](٢) فلا وجه شرعياً لقبول ذلك، إذ هو مبني على أساس من الاستشهاد بهذه الآية، وهي واردة في حق الخضر -عليه السلام- وحديثها متركز حول علم الغيوب(٣)، وذلك جلي من سياق الآيات، إذ أطلع الله الخضر على أمور جميعها من جنس الغيب. والإلهام وإن كان يتضمن معنى من معاني الغيب، لكن وصفه باللدنّي يعني الجزم بحقيقته، وهذا الجزم لئن تحقق في حق الشخص الملهم والتزم به، لكنه ليس ملزماً للآخرين، ولا تقام عليه حجّة شرعية أمراً أو نهياً، لأنه فردي، والوحي قد أكمل الشرعة: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِيناً﴾ [المائدة: ٥/٣].

والحق أن في كلام الهروي صاحب منازل السائرين (ت:٤٨١هـ) وتعليق ابن القيم عليه ما يوضح الموقف من العلم اللدني فقد قال الأول: ((والعلم اللدنّي هو العلم الذي يقذفه الله في القلب إلهاماً بلا سبب من العبد، ولا استدلال، ولهذا اسميّ لدنيّاً قال الله – تعالى-: ﴿وَعَلَّمْناهُ مِنْ لَدُنّا عِلْما﴾ [الكهف: ١٨/٦٥]، والله – تعالى – هو الذي علم العباد مالا يعلمون كما قال –

(١) انظر قصة التفهيم هذه في صفوة التفاسير للصابوني، القسم التاسع، ١٨ – ١٩.
(٢) انظر على سبيل المثال: القرآن وعلم النفس لنجاتي، ١٩٦.
(٣) الصابوني، صفوة التفاسير، القسم الثامن، ٢٢، والأشقر، مرجع سابق، ٣٩٠.

تعالى- ﴿عَلَّمَ الإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ٩٦/٥]. ولكن هذا العلم أخصّ من غيره. ولذلك أضافه إليه سبحانه، كبيته وناقته وبلده وعبده، ونحو ذلك. فتضمحل العلوم المستندة إلى الأدلة والشواهد في العلم اللدنّي، الحاصل بلا سبب ولا استدلال))[١].

وقال ابن القيم تعليقاً على ذلك: ((ونحن نقول: إن العلم الحاصل بالشواهد والأدلة: هو العلم الحقيقي. وأما ما يُدّعى حصوله بغير شاهد ولا دليل فلا وثوق به، وليس بعلم. نعم قد يقوى العلم الحاصل بالشواهد ويتزايد، بحيث يصير المعلوم كالمشهود، والغائب كالمعاين، وعلم اليقين، كعين اليقين، ثم عين يقين، ثم تضمحل كل مرتبة في التي فوقها، بحيث يصير الحكم لها دونها فهذا حق.

وأما دعوى وقوع نوع من العلم بغير سبب من الاستدلال: فليس بصحيح. فإن الله – سبحانه – ربط التعريفات بأسبابها، كما ربط الكائنات بأسبابها. ولا يصح لبشر علم إلا بدليل يدله عليه. وقد أيد الله – سبحانه – رسله بأنواع الأدلة والبراهين التي دلّتهم على أن ما جاءهم هو من عند الله، ودلّت أممهم على ذلك.. وكانت براهينهم أدلة وشواهد لهم وللأمم. فالأدلة والشواهد التي كانت لهم، ومعهم: أعظم الشواهد والأدلة. والله – تعالى- شهد بتصديقهم، بما أقام عليه من الشواهد. فكل علم لا يستند إلى دليل فدعوى لا دليل عليها، وحكم لا برهان عند قائله. وما كان كذلك لم يكن علماً، فضلاً عن أن يكون لدُنيّاً))[٢].

وخلص إلى تحديد العلم اللدني بقوله: ((فالعلم اللدني ما قام الدليل الصحيح عليه: أنه جاء من عند الله على لسان رسله. وما عداه فلدنّي من لدن نفس الإنسان، منه بدأ وإليه يعود))[٣].

---

(١) الهروي، منازل السائرين (مع المدارج)، ٤٣١/٣ وانظر: إحياء علوم الدين للغزالي، ٢٠/٣.

(٢) ابن القيم، مدارج السالكين (المرجع السابق)، ٤٣١/٣ – ٤٣٢.

(٣) المرجع السابق، ٤٣٢/٣ وانظر: نظرية المعرفة الإشراقية وأثرها في النظرة إلى النبوة لإبراهيم هلال١٦٢/١ – ١٧٩.

ومن هنا فإن الإلهام، وإن مثّل مصدراً للمعرفة وفق التفصيل السابق، إلا أنه لا يمتلك هذه الصفة من الناحية الواقعية، وذلك من حيث الثقة بما يقدّمه، فلا يقينية فيه لعدم معرفتنا هل هذه المصدرية حقاً من الله؟ أم من الشيطان؟ أم من النفس، وعليه فإنها فردية مختصة بالشخص المدّعي لها وحده، ولا يمتلك سلطة برهانية تقنع غيره بيقينية دعواه وصدقها، ومن ثم فلا يعدو ما تقدّمه التوقع أو الاحتمال لا العلم[1].

ويلخص ابن السمعاني (ت: ٤٨٩ هـ) هذا الأمر أحسن تلخيص إذ يقول: ((وإنكار الإلهام مردود، ويجوز أن يفعل الله بعبده ما يكرهه به، ولكن التمييز بين الحق والباطل في ذلك؛ أن كل ما استقام على الشريعة المحمدية، ولم يكن في الكتاب والسنة ما يردّه فهو مقبول، وإلا فمردود يقع من حديث النفس ووسوسة الشيطان، ثم قال: ونحن لا ننكر أن الله يكرم عبده بزيادة نور منه يزداد به نظره، ويقوى به رأيه، وإنما ننكر أن يرجع إلى قلبه بقول لا يعرف أصله، ولا نزعم أنه حجّة شرعية، وإنما هو نور يختص الله به من يشاء من عباده، فإن وافق الشرع كان الحجّة))[2].

ونخبة القول: إن الجمهور لا يجيز العمل بالإلهام إلا عند فقدان الحجج كلها في باب المباح[3].

ولذلك فليس سائغاً أن تعتمد مناهج التربية الإسلامية على (الإلهام) في تقرير حقائق، أو إصدار أحكام قطعية، ولكنها تسعى لتنمية هذا المصدر لدى المتعلمين بجملة موجّهات عقدية وسلوكية تسهم في الارتقاء بمستوياتهم الذهنية لبلوغ درجة الإلهام، مع تجنب بعض التوجيهات التي تفضي إلى بلوغ حالة من (الدروشة) والتي هي أقرب إلى التفكير الخرافي منها إلى

(١) الزنيدي، مرجع سابق، ٦٢٠.
(٢) ابن حجر، فتح الباري، ١/ ٣٨٨ – ٣٨٩، وانظر: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ٢٥/ ١٤٣.
(٣) ابن حجر، المرجع السابق، ١٢/٣٨٨.

الإلهام وفق منهج التفكير العلمي. ولكن المربي المسلم يمكنه الحرص على تزكية نفس المتعلم من خلال عناصر نسق التعلم الإسلامي الذي يهتم بالتعبّد والنوافل والتقوى والورع، على النحو الذي يُفجّر الطاقات الداخلية للمتعلم المسلم بما يعزز نموه المعرفي، إلى جانب مهارة التحقيق المعرفي لنتائج التعلّم.

الإلهام والتفكير العلمي

وثمة سؤال منطقي ينشأ هنا وهو: ألا يقع قدر من التعارض كبيراً كان أو صغيراً عند إقرار مصدرية ثانوية للمعرفة هي الإلهام، خاصة حينما يساند ذلك القرآن الكريم ومنهج التفكير العلمي؟.

والحق أن التعارض بين الإلهام ومنهج التفكير العلمي منتفٍ، أو هو مما لا وجود له أساساً بينهما. ومن هذا الباب جاءت مساندة القرآن الكريم للإلهام وفق القيود المشار إليها سلفاً.

وليس مما يقلل من أهمية هذا المصدر كونه لم يقع تحت نظرية اختبارية أو عقلية نتيجة طريقتها التي تجعل من الاتصال الداخلي بين الإنسان والحقيقة الكونية أو (الله) أو عالم الأرواح مبنية على نوع من التخاطب الروحي بين الفرد وبين الكائنات الروحية بشرية كانت أو ذات وجود أولي مستقل[1]. وكون منهج التفكير العلمي لا يملك تفسيراً محدّداً لمصدرية الإلهام فليس ذلك دليلاً على أن الإلهام ليس منهجاً علمياً.

إن منهج التفكير العلمي يقف اليوم عاجزاً أمام ظواهر شتى لا يجد لها تفسيراً علمياً تجريبياً أو عقلياً، ولكنه– في الوقت ذاته– لا يملك إلا إعلان العجز حالياً، والاستعداد لمزيد من البحث مستقبلاً.

(١) يعقوب فام، مرجع سابق، ٨٠ – ٨٤.

يقول (شارل بيشه) الحائز على جائزة نوبل في الفيزيولوجيا: ((لقد استطعت في (أدنبره) أن أؤكد أمام مئة من علماء الجسم أن حواسنا الخمس ليست هي الوسائل الوحيدة للمعرفة، بل إن ثمة شذرات من الحقيقة، ترد أحياناً للإدراك من طرق أخرى))[1].

ويقول (برينتون): ((إن ثمة شيئاً ضمن عقل الإنسان والحيوان، لا هو بالعقل، ولا بالشعور، بل أعمق من كليهما، يمكن أن يكون وصف الإلهام ملائماً له))[2].

ويقول (الكسيس كاريل) الحائز على جائزة نوبل في الطب: ((إن الحقيقة المستمدة من العلم تختلف اختلافاً تاماً عن تلك المستمدة من الإيمان. فالأخيرة أكثر عمقاً، ولا يمكن التشكيك فيها بالمجادلات، إنها تشبه الحقيقة التي يعطيها البصر المغناطيسي، ولكن مما يدعو للغرابة أن هذه الحقيقة ليست غريبة على العلم. إذ من الواضح أن الاكتشافات الكبيرة ليست نتاج العقل فقط. فإن العباقرة يمتلكون إلى جانب قوتهم على الملاحظة والفهم صفات أخرى مثل البصيرة والخيال المبتدع، فعن طريق البصيرة يتعلمون أشياء يجهلها الآخرون، ويدركون العلاقات بين الظواهر شبه المنفصلة كما يحسون بطريقة لا شعورية بوجود الكنز غير المعروف، وجميع عظماء الرجال وهبهم الله بصيرة، فهم يعرفون دون تحليل أو تفكير ما هي الأشياء الهادفة التي يجب عليهم أن يعرفوها... أما العالِم النابغة فيسلك بالغريزة الطريق المؤدي إلى الاكتشاف. ولقد كان يطلق على هذه الظاهرة اسم الإلهام أو الوحي في الأزمنة السابقة))[3].

كما ويؤكد (كاريل) على أن الحس ليس وحده مصدراً أو وسيلة للمعرفة

(١) علي حسّون، المعرفة وإدراك القلب، ١٨٢.
(٢) المرجع السابق، ١٨٢.
(٣) الكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ١٤٦.

فيقول: ((وهكذا فإن معرفة العالم الخارجي قد تصل إلى الإنسان عن طريق مصادر أخرى غير أعضاء الحس. ومن المحقق أن الفكر قد ينتقل من فرد إلى آخر، ولو كانت تفصل بينهما مسافة كبيرة. وهذه الحقائق التي تنتمي إلى علم ما وراء النفس الجديد يجب أن تقبل على علاّتها. إنها تكون جزءاً من الحقيقة، وتعبّر عن جانب قادر يكاد يكون غير معروف من أنفسنا. ومن الجائز أنها مسؤولة عن الدّقة العقلية الحادثة التي تلاحظ في أفراد معينين. ياله من اتحاد غير عادي ذلك الذي ينتج من اتحاد العقل النظامي والاستعداد التلباثي حقاً))[١].

إن ما يشير إليه (كاريل) من انتماء هذه الحقائق إلى علم ما وراء النفس هو ما غدا اليوم معروفاً بعلم (الباراسيكولوجي) Parapsychology أو (الإدراك خارج الحواس)[٢] اختصاراً لجملة: Extra Sensory Perception ، أما إشارته إلى ما أسماه بالاستعداد التلباثي (Telepathy) فإشارة إلى جملة الظواهر التي أصبحت تدرس عن طريق التلباثي. ويعني: ((نقل الرغبات والصور أو الخواطر دون استخدام الحواس الخمس))[٣].

ومن المؤسف أن طرائق التفكير القائمة علىٰ متطلبات الوضعية المتزمتة ما تزال تمثل عائقاً يحول دون تحقيق أهداف كل من (الباراسيكولوجي) و(التلباثي) لأن طرائقها المستخدمة تماثل طرائق الإدراك أو البصر مثلاً، مما يؤدي إلى الوقوع في العجز عن الإحاطة بهذه الظواهر غير العادية، فضلاً عن أنه فشل في أن يعكس الطابع البحثي المتعدّد لهذا المجال.

ولذلك فقد نشأ علم جديد هو علم (السيكوترونات) الذي يدرس هذه الظواهر من خلال تناول تشترك فيه فروع العلم المختلفة كالفيزياء والبيولوجيا وعلم النفس[٤].

---

(١) المرجع السابق، ١٤٨.

(٢) فينكس، فلسفة التربية، ٤٨٢.

(٣) يوسف كمال محمد، وسائل المعرفة، ٦٢ (الهامش ٧).

(٤) المرجع السابق، ٦٢، (هامش ٨).

ومن الناحية النفسية البحتة فليس ثمة تعارض بين التفسير العلمي والإلهام لدى علماء النفس المحدَثين وبين التفسير الديني له، من حيث إن الجميع متفقون على أنه يحدث نتيجة لعمليات فسيولوجية تتم في المخّ وعمليات سيكولوجية مصاحبة لها، ولكن التفسير الديني يتجاوز ذلك المستوى- رغم الاتفاق عليه إلى هذا الحدّ - إلى القول بأن الله - سبحانه - هو المتصرف في كل شيء في الكون، بما في ذلك عملية الإلهام ذاتها، فقد يهدي الله - تعالى- تفكير بعض الناس لاكتشاف بعض الحقائق التي شاءت إرادته إلهامهم إياها، فتبدوا لهم كما لو أنها أشرقت في عقولهم فجأة، بل إن إرادة الله ومشيئته قد تقتضي إحداث هذا الإلهام في غير أوقات التفكير المبدع(١).

بل ويذهب علماء النفس في تفسيرهم لكيفية حصول الإلهام إلى أنه يتم بعد المرور بالخطوات التالية:

١- عند عدم الاهتداء إلى حل المشكلة عادة ما يترك الباحث هذه الفكرة فترة، ثم يعود إلى محاولة حلها بعد راحة تشبه فترة الحضانة، يخلّص فيها تفكيره من بعض الشوائب المعيقة.

٢- يرتاح الذهن من الاجتهاد الذي يصيبه من جراء مواصلة التفكير في حلّ المشكلة، ليعود أكثر صفاءً.

٣- يتمكن الذهن من تنظيم المعلومات فيؤدي إلى اكتشاف بعض العلاقات التي لم تكن واضحة من قبل، فتتجلى بعض الأفكار الجديدة، ومن ثم يهتدي إلى حل المشكلة(٢).

---

(١) محمد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، ٢٠٢.

(٢) المرجع السابق، ٢٠١.

وبصورة عامة فإن الانعكاسات التربوية المباشرة للإلهام لا تخرج في مجملها عن انعكاسات الحدس، سواء في ذلك ركائز الفلسفة التربوية، أو عناصر المنهاج، أو المعلم والمتعلم، وذلك من حيث إنهما (الحدس والإلهام) مصادر ثانوية غير مكتسبة بالتربية النظامية كما قلنا عند الحديث عن الحدس. وإذا كان ثمة فرق جوهري بينهما فهو أن المتعلم المسلم يفترض فيه أن يسعى لتحقيق نسق التعلم الإسلامي الذي أشرنا إليه من قبل، وهو الذي يفضي بالمتعلم إلى بلوغ مرتبة الإلهام، ومن ثم الحصول على مصدريته.

ثالثاً – الرؤيا الصادقة

تعريف الرؤيا

الرؤيا في اللغة مأخوذة من رأى في منامه (رؤيا) على فُعلى بلا تنوين. والجمع رؤًى بالتنوين، بوزن رعًى[1].

وفي الاصطلاح: يمكن تقسيم التعريف إلى معنى عام وآخر خاص. فالرؤيا بصورة عامة ما يراه النائم في منامه من أحداث وصور ومواقف قد تنعكس في مستقبل أيامه بما يحب ويكره.

وقولنا (النائم) في هذا التعريف إشارة إلى أنها عامة في كل نائم من غير تخصيص لها بدين له، أو بمستوى من التدين عنده. أما أنها قد تنعكس، فإن في ذلك إشارة أيضاً إلى أنها قد لا تنعكس بالضرورة في مستقبل أيام الرائي، وهذا ما يُعرف بأضغاث الأحلام، وهذا هو مقصودنا بالمعنى الخاص، أي ما يراه المؤمن في منامه من أحداث وصور ومواقف تنعكس في مستقبل أيامه فيما يحب ويكره، وتأتي كفلق الصبح لشدة وضوحها، فالتقييد لها بالمؤمن يُخرِج من عداه من الناس، لأنها تشكّل بالنسبة إليه واحداً من مصادر المعرفة التبعية

(١) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ٧٦، وانظر: المعجم الوسيط لإبراهيم أنيس ورفاقه، ١/٣٢٠.

المعتبرة، وإطلاق انعكاسها في مستقبل أيام الرائي، بتلك الصورة من الوضوح الذي يجعل منها مصدراً ثانوياً للمعرفة، أما إذا لم تنعكس على هذا النحو فإن هذه الصفة لا تلتصق بها من قريب أو بعيد.

مستويات الرؤيا الصادقة

هناك مستويات من الرؤيا: مستوى الرؤيا في حق الأنبياء – عليهم السلام- ومستوى الرؤيا في حق عموم المؤمنين الصادقين. وذلك يستلزم إيضاحاً على النحو التالي:

المستوى الأول: مستوى الرؤيا في حق الأنبياء – عليهم السلام –

وهذا المستوى يرقى إلى مستوى المصادر الرئيسة، إذ إنه لا يمثّل مجرّد مصدر ثانوي للمعرفة لكونه مستمداً من الوحي مباشرة، فرؤيا الأنبياء لا تخرج عن دائرة الوحي[1].

ومن ذلك – على سبيل المثال- ما جاء في قصة يوسف- عليه السلام- وهو قوله تعالى: ﴿قالَ يُوسُفُ لأَبِيهِ يا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَباً وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي ساجِدِينَ﴾ [يوسف: ١٢/٤].

وبعد نهاية محنة يوسف قال لأبيه: ﴿وَقالَ يا أَبَتِ هَذا تَأْوِيلُ رُؤْيايَ﴾ [يوسف: ١٢/١٠٠].

وقال يوسف أيضاً في سياق تفسيره لرؤيا السجينين إن تفسيره من وحي الله له: ﴿قالَ لا يَأْتِيكُما طَعامٌ تُرْزَقانِهِ إِلاَّ نَبَّأْتُكُما بِتَأْوِيلِهِ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَكُما ذَلِكُما مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي...﴾ [يوسف: ١٢/٣٧].

---

(١) فَهِم بعض المفسِّرين من قوله تعالى: ﴿وَما كانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللهُ إِلاّ وَحْياً أَوْ مِنْ وَراءِ حِجابٍ﴾ [الشورى: ٤٢/٥١] أن ذلك في المنام، إذ رؤيا الأنبياء حق بخلاف غيرهم، لأنها وحي، والوحي لا يدخله خلل لأنه محروس، أما رؤيا غيرهم فقد يحضرها الشيطان. انظر: فتح الباري لابن حجر، ١٢/٣٥٤.

ومن ذلك رؤيا إبراهيم -عليه السلام- التي بموجبها امتثل لأمر الله (الوحي)، وكاد أن ينفذ الذبح في ولده إسماعيل لولا النداء الذي جاءه بالكفّ عن ذلك مادام أنه قد صدّق الرؤيا (الوحي):

﴿وَنادَيْناهُ أَنْ يا إِبْراهِيمُ، قَدْ صَدَّقْتَ الرُّؤْيا إِنّا كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ﴾ [الصافات: ٣٧/١٠٤-١٠٥].

وفي الحديبية أنزل تعالى: ﴿لَقَدْ صَدَقَ اللَّهُ رَسُولَهُ الرُّؤْيا بِالْحَقِّ لَتَدْخُلُنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرامَ إِنْ شاءَ اللَّهُ آمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُؤُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لا تَخافُونَ فَعَلِمَ ما لَمْ تَعْلَمُوا فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَلِكَ فَتْحاً قَرِيباً﴾ [الفتح: ٢٧/٤٨].

وعن عائشة: ((إن أول ما بدئ به رسول الله – ﷺ – من الوحي الرؤيا الصادقة في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءته مثل فلق الصبح))[(١)].

إن هذا المستوى من الرؤيا يمثل وحياً حقيقياً بالنسبة إلى التربية الإسلامية، ومصدريته تمثل جزءاً من مصدرية الوحي بلا فرق. وهنا يأتي دور المنهج في بلورة مضامين هذا المصدر، والتأكيد على أهميته، وعلوّ مرتبته، وتميزه الحقيقي عن المستوى الثاني.

المستوى الثاني: الرؤيا الصادقة في حق عموم المؤمنين

وهذا المستوى من الرؤيا هو الذي وردت به الأحاديث الصحيحة مصرّحة باعتباره من أجزاء النبوة – على اختلاف بين ألفاظ الروايات–، ولكننا لا نعثر في الآيات القرآنية على إشارة إليه ألبتة[(٢)]. أما تلك الأحاديث الواردة بألفاظ مختلفة فمنها:

(١) البخاري، الصحيح (مع فتح الباري) كتاب التعبير، باب أول ما بدئ به رسول الله من الوحي (الرؤيا الصالحة)، ١٢/٣٥١، حديث ٦٩٨٢.

(٢) كون القرآن الكريم لم يشر إلى هذا المستوى من الرؤيا فإن ذلك لا يؤذن بتشكيك في سلامته مصدراً ثانوياً معتبراً للمعرفة، بيد أن ذلك لا يتساوق ومنهجية الدراسة الملتزمة بالنص القرآني، ومع ذلك فإن طبيعة الموضوع تقتضي إكماله بالشق الثاني من الوحي وهو السنة المطهرة الصحيحة.

((الرؤيا الحسنة من الرجل الصالح جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة))[1].

وفي بعض الروايات: ((الرؤيا الصالحة جزء.)) الحديث[2].

وفي بعضها: ((رؤيا المؤمن ...)) الحديث[3].

وفي بعضها: لم يبق من النبوة إلا المبشرات. قالوا وما المبشرات قال: ((الرؤيا الصالحة))[4].

وهذا المستوى من الرؤيا وإن شكّل مصدراً من مصادر التربية الإسلامية إلاّ أنه مقيّد بالمصادر الرئيسة، كما سيرد تفصيل ذلك عند الحديث عن موقف الإسلام من الرؤيا.

أنواع الرؤيا

تفيد بعض الأحاديث الواردة في هذا السياق أن ثمة أنواعاً ثلاثة للرؤيا، يجسّدها هذا الحديث بوضوح ((...**والرؤيا ثلاثة فرؤيا الصالحة بشرى من الله، ورؤيا تحزين من الشيطان، ورؤيا مما يحدّث المرء نفسه، فإن رأى أحدكم ما يكره فليقم، فليصلّ ولا يحدث بها الناس...**))[5].

وفي حديث آخر: ((**الرؤيا ثلاثة منها أهاويل من الشيطان ليحزن بها ابن**

(١) البخاري، الصحيح (مع الفتح)، كتاب التعبير، باب رؤيا الصالحين، ٣٦١/١٢، حديث ٧٩٨٣ عن أنس بن مالك، ومسلم، الصحيح (مع شرح النووي)، كتاب الرؤيا، ٥٢٣/١٥ .

(٢) البخاري، المرجع السابق، كتاب التعبير، باب الرؤيا الصالحة، جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة، ٣٧٢/١٢، حديث ٦٩٨٩، عن أبي سعيد الخدري.

(٣) البخاري، المرجع نفسه، الكتاب والباب نفسهما، ٣٧٣/١٢ حديث ٦٩٨٨، ومسلم، الصحيح (مع شرح النووي) كتاب الرؤيا، ٢٢/١٥ – ٢٣. ويلاحظ اقتصارنا على الشاهد، وإلا فإن هناك روايات أخرى كثيرة. انظر: فتح الباري ٣٦٢/١٢ – ٣٦٥.

(٤) البخاري، المرجع السابق، كتاب التعبير، باب المبشرات، ٣٧٥/١٢، حديث ٦٩٩٠، عن أبي هريرة.

(٥) مسلم، الصحيح (مع شرح النووي)، كتاب الرؤيا، ٢٠/١٥ – ٢١، عن أبي هريرة.

آدم، ومنها مايَهمُّ به الرجل في يقظته فيراه في منامه، ومنها جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة»[١].

وفي ضوء هذا بوسعنا تقسيم الرؤيا إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي:

النوع الأول: رؤيا صالحة، والتي هي جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة. وقد أطلق عليها الهروي (ت: ٤٨١ هـ) النوع الرحماني والذي هو من أسباب الهداية[٢].

النوع الثاني: هموم اليقظة التي تتحول إلى رؤيا منامية، وأطلق عليها الهروي النوع النفساني[٣].

النوع الثالث: رؤيا تهويلية من الشيطان لتحزين الإنسان. وأطلق عليها الهروي النوع الشيطاني[٤].

إن هذا التقسيم يجلي لنا الفرق بين الرؤيا – كما يعبر عنها القرآن الكريم – والأحلام التي يعبِّر عنها علماء النفس المحدَثون، وفي مقدمتهم (فرويد) حينما يعدّون الأحلام مجرّد طريقة رمزية للتعبير عن دوافع الإنسان اللاشعورية[٥].

أما الرؤيا في القرآن فلا ترد إلا بالمعنى الأول من غير إغفال للنوعين الثاني

---

(١) ابن ماجة، سنن ابن ماجة، كتاب تعبير الرؤيا، باب الرؤيا ثلاث، ٢/١٢٨٥ – ١٢٨٦، حديث ٣٩٠٧، عن مالك بن عوف، وهو صحيح كما جاء في صحيح ابن ماجة للألباني، ٢/٣٤٠، حديث ٣١٥٥، وصحيح الجامع الصغير، ٣/١٨٥، حديث ٣٥٢٨.

(٢) الهروي، مرجع سابق، ١/٥١.

(٣) المرجع السابق، ١/٥١.

(٤) المرجع نفسه، ١/٥١.

(٥) عبد السلام عبد الغفار، مقدّمة في الصحة النفسية، ٣٠-٣١. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ((سيجموند فرويد)) مؤسس مدرسة التحليل النفسي ذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، حينما سعى –في تكلّف واضح– إلى تأويل كل رؤيا أو حلم يراهما الإنسان في منامه بالتنفيس عن رغبة جنسية مكبوتة. انظر: محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي لسيجموند فرويد، القسم الثاني، الأحلام، ٧٦-٢٥٣، وبالأخص: تحليل أمثلة من الأحلام: ١٩٩-٢١٦.

(النفساني) والثالث (الشيطاني) بل يعبر عن هذين النوعين بـ (أضغاث الأحلام). وهذا ما نجد النص عليه في قول الله تعالى – على لسان حاشية ملك مصر: ﴿قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ﴾ [يوسف: ١٢/٤٤].

وقوله سبحانه على لسان أعداء النبي – ﷺ –: ﴿بَلْ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ بَلِ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ﴾، [الأنبياء: ٢١/٥].

والضغث لغة: التباس الشيء بعضه ببعض، ومنه قيل للأحلام الملتبسة أضغاث[١]. وأصلها في القرآن مأخوذ من الضغث وهو قبضة ريحان أو حشيش أو قضبان، وجمعه أضغاث. قال: ﴿وخذ بيدك ضغثاً﴾ وبه شبّه الأحلام المختلطة التي لا يتبين حقائقها ﴿قالوا أضغاث أحلام﴾: حزم أخلاط من الأحلام[٢].

ويقرِّر ابن خلدون (ت: ٨٠٨ هـ) أن تعبير الرؤيا علم من العلوم الشرعية، وقال: ((ومن هذا التقرير يظهر لك الفرق بين الرؤيا الصادقة وأضغاث الأحلام الكاذبة، فإنها كلّها صور في الخيال لحالة النوم. لكن إن كانت تلك الصور متنزلة من الروح العقلي المدرك فهي رؤيا، وإن كانت مأخوذة من الصور التي في الحافظة، التي كان الخيال أودعها إياها منذ اليقظة فهي أضغاث الأحلام))[٣].

وإلى هذا المعنى أشار محمد بن سيرين (ت: ١١٠ هـ) حين قال: ((وينبغي للمعبّر أن يفهم كلام صاحب الرؤيا ويعرضها على الأصول فإن كان كلاماً صحيحاً يشبه بعضه بعضًا ويدل على معانٍ مستقيمة فهي الرؤيا الصحيحة، وإن كان يحمل على معان مختلفة نظر إلى ما هو أولى بألفاظها وأقرب إلى الأصل

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، ٢/١٦٣.
(٢) الراغب الأصفهاني، المفردات، ٢٩٧.
(٣) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ٢/٥٩٨.

فيحملها عليه، وإن كانت الرؤيا كلّها مختلفة لا تلتئم على الأصول فهي أضغاث أحلام))[١].

ربَّ قائل يشتبه عليه الأمر فيتخيّل تعارضًا بين ما تقدم من أنواع الرؤيا وأنها ثلاثة وبين هذا التقسيم الثنائي الذي أجملها في قسمين: رؤيا صادقة وأضغاث الأحلام. والحق أن لا تعارض بين التقسيمين، فبوسعنا تفصيل الأمر فنقول: إن الرؤيا من حيث مؤدّاها ونتائجها قسمان رئيسان: رؤيا صالحة من الله، وأحلام تشمل قسمين فرعيين: أحدهما: وساوس وخواطر من الشيطان، والآخر: همومٌ يعانيها المرء في يقظته فيجدها في منامه، وكلا هذين النوعين غير الرؤيا الصادقة فهما أضغاث أحلام.

ويسند هذا الاستخلاص للتوفيق بين التقسيمات السابقة قوله – ﷺ –: **((الرؤيا الصالحة من الله، والحلم من الشيطان، فإذا حلم أحدكم فليتعوذ منه، وليبصق عن شماله فإنها لن تضرّه))**[٢].

وقوله: **((من رآني في النوم فقد رآني، إنه لا ينبغي للشيطان أن يتمثل في صورتي. وقال إذا حَلَم أحدكم فلا يخبر بتلعّب الشيطان به في المنام))**[٣].

موقف الإسلام من الرؤيا

لا ريب أن موقف الإسلام يمكن أن يستشف من خلال النصوص سالفة

---

(١) محمد بن سيرين، تعبير الرؤيا الصغير، ٥.

(٢) البخاري، الصحيح (مع الفتح) كتاب التعبير، باب الرؤيا الصالحة جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة، ٣٧٣/١٢، حديث ٦٩٨٩، باب الرؤيا من الله، ٣٦٩/١٢، حديث ٦٩٨٥، وباب من النبي ﷺ في المنام، ٣٨٣/١٢، حديث ٦٩٩٥ كلها عن أبي قتادة مع اختلاف يسير في ألفاظ بعضها. و أخرجه مسلم (مع شرح النووي)، كتاب الرؤيا، ١٧/١٥ – ٢٠ مع اختلاف في اللفظ يسير عن أبي قتادة أيضًا.

(٣) مسلم، المرجع السابق، كتاب الرؤيا، ٢٦/١٥ عن جابر.

الذكر. وحسب تصوري فإنها قد أثبتت الرؤيا مصدراً ثانوياً للمعرفة وفق التفصيل الذي تقدّم. بيد أن ثمة إشكالاً عادة ما يثار عند الحديث عن الرؤيا، ولا سيما حينما يرفع بعض المولعين بترديد وادّعاء تعبير كل ما يراه النائم أهمية الرؤيا حتى ليخيّل إلى المرء أنها تكاد تصنّف ضمن المصادر الرئيسة من حيث إلزام نتائجها، وما تؤول إليه تعبيراتها. ويتلخّص هذا الإشكال في التساؤل حول إمكان التمييز بين ما هو رؤيا صادقة وبين أضغاث الأحلام؟ وغالب الظن أنّ مبعث هذا التساؤل تصورهم أن ثمة إلزاماً أو حجّة فيما يطلق عليه الرؤيا الصادقة. وهنا أجدني مضطراً إلى التأكيد على ما سبق أن أشرت إليه قبلاً من أن هذه المصادر سواء كانت حدساً أم إلهاماً أم رؤيا صادقة لا تمتلك في حدّ ذاتها حجّة شرعية عامة ملزِمة، إذ لابد أن تجد لها سنداً من المصادر والطرائق الرئيسة. وما يستثنى من ذلك لا يعدو المستوى الأول من الرؤيا الصادقة وهو رؤيا الأنبياء – عليهم السلام – وهو ما يعدّ صورة من صور الوحي المعتبرة. وفي هذا قال ابن حجر: (ت: ٨٥٢ هـ) – نقلاً عن أهل التفسير – «ورؤيا الأنبياء وحي بخلاف غيرهم، فالوحي لا يدخله خلل لأنه محروس، بخلاف رؤيا غير الأنبياء، فإنها قد يحضرها الشيطان»[1].

وعلى ذلك يؤكّد الخطابي (ت: ٣٨٨ هـ) أن الرؤيا – أيَّ رؤيا – لا تمتلك حجّة النبوة فتكون جزءاً من أجزائها إلا في حق الأنبياء دون غيرهم، لأن الأنبياء كان يوحى إليهم في منامهم كما يوحى إليهم في اليقظة[2]. وبعض العلماء يعدّ مرائي الصالحين نوعًا من الإلهام، ولكنها ليست بحجّة في الدين لأن غير المعصوم لا يوثق بصحة خواطره، إذ هو عرضة لوساوس الشيطان فليس معصوماً[3].

والسؤال الذي يفترض طرحه هنا: لماذا غدت أكثر رؤى الناس اليوم من قبيل أضغاث الأحلام، بحيث إن حجيتها منتفية تماماً إذا كانت كذلك بالفعل؟

---

(١) ابن حجر، فتح الباري، ٣٥٤/١٢.

(٢) النووي، شرح صحيح مسلم، ٢١/١٥.

(٣) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١٤٣/٢٥.

ولعل ذلك مؤشر على خلل في الاستقامة لدى الفرد، إذ إن الأصل في رؤيا المؤمن الصالح الصادق أن تكون صادقة صالحة، بصرف النظر عن عدم حجيتها في إلزام الآخرين، أو الخطورة التي قد تلحق لمن جعل جُل همه تتبع رؤيا المنام، في حقه أو في حق الآخرين. إن ذلك يلقي بأسبابه على المناهج التعليمية وسائر الوسائط التربوية التي يفترض أن تتعاون في تحقيق هدف التربية في إخراج الإنسان الصالح. وهذا الصلاح يعني استقامة في الفكر والسلوك، وصفاءً في الشكل والمضمون. وهو الأمر الذي سيؤهل بعد ذلك للإفادة من مصدرية الرؤيا، بحيث تكون صادقة حقاً لا مجرد وَهْم وتشبث بالمجهول. وهذا يدعو المؤسسات التربوية إلى التركيز على التربية النفسية الوجدانية الإيمانية القائمة على التزكية، فهي تكاد تكون في حكم الفريضة الغائبة في الحياة التربوية لدى كل وسائط التربية رسمية وغير رسمية.

الموقف من رؤيا الرسول

ولكن لئن سلمنا بهذا في الرؤية العادية، فكيف الحال إذ رأى المرء الرسول – ﷺ– في منامه، وقد تضافرت نصوص السنّة المطهّرة على أن الشيطان عاجز عن التمثل بشخصه – عليه الصلاة والسلام –.

ومن ذلك ما أخرجه البخاري ومسلم مجتمعين أو تفرّد كل منهما بروايته، من مثل: ما رواه أبو هريرة عن النبي ﷺ: ((**من رآني في المنام فسيراني في اليقظة، ولا يتمثل الشيطان بي**)). قال أبو عبد الله (البخاري) قال ابن سيرين: ((إذا رآه في صورته))[١].

---

(١) البخاري، الصحيح (مع فتح الباري)، كتاب التعبير، باب من رأى النبي ﷺ، ٣٨٣/١٢، حديث ٦٩٩٣، ومسلم (مع شرح النووي) كتاب الرؤيا، ٢٦/١٥ بلفظ: ((من رآني في المنام فسيراني في اليقظة، أو لكأنما رآني في اليقظة لا يتمثل الشيطان بي)).

وما رواه أنس عنه – ﷺ – ((**من رآني في المنام فقد رآني فإن الشيطان لا يتمثل بي**))(١).

وما رواه أبو قتادة عنه – ﷺ –: ((**الرؤيا الصالحة من الله والحلم من الشيطان، فمن رأى شيئًا يكرهه فلينفث عن شماله ثلاثًا، وليتعوّذ من الشيطان فإنها لا تضر. وإن الشيطان لا يتراءى بي**))(٢).

وعن أبي قتادة أيضًا: ((**من رآني في المنام فقد رأى الحق**))(٣).

وعن أبي سعيد عنه – ﷺ – ((**من رآني فقد رأى الحق فإن الشيطان لا يتكونني**))(٤).

والحق أن سِرَّ إشكال الرؤيا – ورؤيا النبي – عليه الصلاة والسلام – بوجه خاص – إنما ينبع من ظاهرة دَرَج عليها بعض الناس في أزمنة مختلفة، ومنها زماننا، إذ يخرجون علينا كل يوم برؤيا يزعمون في بعضها أن النبي – ﷺ – أوصاهم بعمل كذا، واجتناب كذا وكذا، وقد يحدّدون أموراً غيبية دقيقة، ويعِدُون من نفّذَ رؤياهم بالجنة ونعيمها، ومن تجاهلها يتوعدونه بالنار وأهوالها، وقبل ذلك هناك نعيم دنيوي للمؤمن بها، وشقاء للمكذب بما فيها... إلخ (٥).

---

(١) البخاري، المرجع السابق، الكتاب والباب أنفسهما، ٣٨٣/١٢ حديث ٦٩٩٤، ومسلم، المرجع السابق، الكتاب نفسه ٢٤/١٥ ولكن عن أبي هريرة.

(٢) البخاري، المرجع نفسه، الكتاب والباب أنفسهما، ٣٨٣/١٢، حديث ٦٩٩٥، ومسلم، المرجع نفسه، الكتاب نفسه، ١٧/١٥ – ١٨ مع اختلاف يسير في اللفظ.

(٣) البخاري، المرجع نفسه، الكتاب والباب أنفسهما، ٣٨٣/ ٨٢، حديث ٦٩٩٦، ومسلم، المرجع نفسه، والكتاب نفسه، ٢٦/١٥.

(٤) البخاري، المرجع نفسه، الكتاب والباب أنفسهما، ٣٨٣/١٢، حديث ٦٩٩٧، ومسلم، المرجع نفسه، الكتاب نفسه، بلفظ ((من رآني فقد رآني فإنه لا ينبغي للشيطان أن يتمثل في صورتي)) وفي رواية أخرى ((من رآني في النوم فقد رآني فإنه لا ينبغي للشيطان أن يتشبه بي)) كلاهما عن جابر، ٢٦/١٥.

(٥) من ذلك ما ادّعاه أحدهم ويسمّى (الشيخ أحمد خادم الحرم النبوي الشريف) وقد طارت هذه الرؤيا المزعومة في أصقاع العالم الإسلامي ووجدت صدى سلبيًا – مع الأسف – حيث تفاعل معها قطاع واسع من أبناء المسلمين، مما دفع الشيخ / عبد العزيز بن باز، للتنبيه على كذب تلك الرؤيا (الوصيّة) انظر: التحذير من البدع لعبد العزيز ابن باز، ٣٣ – ٤٥، وكذلك فعل صالح الفوزان انظر: البيان لأخطاء بعض الكتّاب للفوزان، ٢٢١ – ٢٢٧.

إذن فإنه بقدر ما في رؤيا النبي – ﷺ – من مبشّرات فلا يخلو التعلّق بها من إثارة إشكالات، وربما فتح باباً للخرافة لا نهاية له، أو هيّأ مناخًا لدعاوى الحصول على المعرفة بطرق خاصة لا يقدر عليها كل أحد. وإزاء ذلك كله، لا مناص من تحرير النزاع حول فقه الأحاديث الصحيحة الواردة بشأن رؤية النبي – ﷺ – وعليه أقول: إذا سلمنا بثبوت الأحاديث في ذلك؛ فإن البحث يتوجّه إلى مناقشة فقهها سعيًا للخروج من طرفي الأمور أي المسارعة إلى التكذيب والإنكار لكل من يدّعي رؤية الرسول – ﷺ – أو التسليم المطلق بكل دعوى تتدثر بشخص الرسول – عليه الصلاة والسلام–.

وعلى الرغم مما قيل في فقه تلك الأحاديث لدى السابقين، وما توزعته فهومهم وتشعبت، فلعلّ ثمة إمكاناً لإيجاز القول في ذلك على رأيين:

الرأي الأول: ويقيّد أصحاب هذا الرأي رؤية النبي – ﷺ – في المنام بمدى التطابق بين ما يراه الرائي، وما عرف عنه من صفاته، فإن رُئي على خلافها كانت رؤيا تأويل لا رؤيا حقيقة(١).

الرأي الثاني: ويتوسع أصحاب هذا الرأي في فهم مدلول تلك الأحاديث حتى إنهم ليحملون الحديث على ظاهره. أي إنهم يذهبون إلى أن رؤياه– ﷺ – صحيحة ليست بأضغاث أحلام ولا من تشبيهات الشيطان. وقوله – ﷺ –: «فقد رأى الحق» يؤكّد هذا المعنى حتى ولو رآه الرائي على خلاف صفته المعروفة كمن رآه أبيض اللحية، أو أن يراه شخصان في زمن واحد أحدهما في المشرق والآخر في المغرب، ويراه كل منهما في مكانه، لأن هذا غلط في صفاته، وتخيّل لها على خلاف ما هي عليه، والمرء قد يظن بعض الخيالات مرئياً لكون ما يتخيّل مرتبطاً بما يرى في العادة. فتكون ذاته – ﷺ – مرئية وصفاته متخيّلة غير مرئية.

ولأن الإدراك لا يشترط فيه تحديق الأبصار ولا سواه من الشروط، عدا كونه

---

(١) هذا الرأي لمحمد ابن سيرين والقاضي عياض انظر: شرح صحيح مسلم للنووي، ١٥/٢٥، وابن حجر، فتح الباري، ١٢/٣٨٧.

موجوداً من غير قيام دليل على فناء جسمه - ﷺ -. قالوا ولو رآه يأمر بقتل من يحرم قتله كان هذا من الصفات المتخيّلة لا المرئية. هذا علاوة على أن العقل لا يحيل الرؤيا على حقيقتها حتى تُصرَف عن ظاهرها[١].

ذلك حاصل ما قيل في أدب السابقين وميراثهم الفقهي، بيد أن باحثاً معاصراً دفعه مسلك بعض المُسْتَغِلّين للمشاعر الدينية عند المسلمين ودهمائهم إلى تقصي روايات الحديث جميعها، وإعمال النظر الفقهي المزاوج لنظرتي العقل والشرع فيها[٢]، فخلص إلى أن كل الأحاديث الواردة في باب الرؤية للنبي- ﷺ - في المنام، **خاصة بعصر الرسول – عليه الصلاة والسلام – وعصر صحابته الكرام، من غير أن يكون لها امتداد في الزمان ولا في الأشخاص، وبذلك فقد انتهى حكمها بوفاة آخر صحابي من الذين عايشوا الرسول – صلى الله عليه وسلم – أو شاهده أحدهم ولو لمرّة واحدة، فعرف صورته الحقيقية** [٣]. وقد استدل على استنتاجه هذا بجملة دلائل يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ – اتفقت جميع روايات الحديث النبوي على لفظ من (رآني)، وضمير المتكلّم هنا عائد إلى الرسول - ﷺ - أي إلى شخصه بذاته وهيئته وصورته

---

(١) هذا الرأي للمازري والنووي، وقد ضعّف الأخير رأي القاضي عياض حين عدّ رؤيا النبي – ﷺ – على خلاف صفته المعروفة في حياته من قبيل رؤيا التأويل لا رؤيا الحقيقة. فقال النووي: ((هذا الذي قاله القاضي عياض ضعيف بل الصحيح أنه يراه حقيقة، سواء كان على صفته المعروفة أو غيرها لما ذكره المازري)). انظر: شرح صحيح مسلم للنووي، ٢٥/١٥ وانظر تلك الآراء السابقة، ٢٤ – ٢٥. كما أنه رأي ابن حجر. فبعد استعراضه لكل ما قيل في الباب قال: ((ويظهر لي في التوفيق بين جميع ما ذكروه أن من رآه على صفة أو أكثر مما يختص به فقد رآه ولو كانت سائر الصفات مخالفة، وعلى ذلك فتتفاوت رؤيا من رآه، فمن رآه على هيئته الكاملة فرؤياه الحق الذي لا يحتاج إلى تعبير، وعليها يتنزل قوله: ((فقد رأى الحق)) ومهما نقص من صفاته فيدخل التأويل بحسب ذلك. ويصحُّ إطلاق أن كل من رآه في أي حالة كانت من ذلك فقد رآه حقيقة)). انظر: فتح الباري، ٣٨٧/١٢.

(٢) مصطفى أحمد الزرقا، العقل والفقه في فهم الحديث النبوي، ١٧ – ٢٣.

(٣) المرجع السابق، ٢٥ – ٢٦.

الحقيقية التي كان عليها، وهذا لا يتحقق إلاّ لمن يعرف صورته الحقيقية، ولن يكون من يعرف صورته إلاّ صحابيًا عايشه أو رآه ولو لمرّة واحدة. أما من لم يره ولا يعرف صورته الحقيقية؛ فلا يصح أن يقال إنه رآه. ويؤكد هذا أكثر ما جاء في بعض تلك الروايات من قوله – عليه الصلاة والسلام – ((... **أن يتمثل بي**))، و ((**فإنه لا ينبغي للشيطان أن يتمثل في صورتي**))[1]. فجميعها تقصر الرؤيا على من رآه – ﷺ – بهيئته وصورته الحقيقية التي يعرفها بها من قبل، ولا يكون ذلك إلا لمن لقيه.

٢ – إن اشتراط فريق من العلماء أن يكون الرائي قد رأى الرسول – ﷺ – في منامه على الصفة المنقولة من حلاه وأوصافه؛ غاب عنهم أن ثمة أوصافًا قد تتحد أو تتقارب في أشخاص هيئاتهم مختلفة جدًا، وذلك كسواد العيون، ولون البشرة، والشَعَر، وحجم الرأس، والقامة. وعليه فلا يصحّ أن يقال إنّ فلانًا قد رأى فلانًا بصورته الحقيقية إلا إذا كان يعرفه قبلاً. وهذا ما يفيده قوله – ﷺ – ((فإن الشيطان لا يتمثل بي)) أو ((يتمثل في صورتي)) ومع ذلك كله فليس معنى هذا استحالة رؤية الرسول – ﷺ – في المنام، فمن زعم رؤية النبي – ﷺ – في منامه فإنه قد يكون صادقًا، وقد يكون كاذبًا، ولكن هذا خارج عن مجمل أحاديث رؤيته – ﷺ – والتي هي خاصة بالصحابة فقط بدلالة ألفاظ (رآني) (صورتي) (يتمثل بي). ولا يتأتى ذلك إلا لمن لقيه وعرفه ولو مرّة واحدة – كما أسلفنا–[2].

أما أمثال هذه الرؤيا التي يزعم فيها أصحابها رؤيتهم الرسول – عليه الصلاة والسلام – فعلى فرض صحتها فلا تخرج عن الرؤيا العادية، وهي تتعلق بذات الرائي من حيث صلاحه أو فسقه، وفي هذه الحالة فإنها لا تختص برؤية

(١) جميع هذه الروايات مرّت معنا فيما مضى فلتراجع أسانيدها، وكلّها صحيحة.

(٢) المرجع السابق، ٢٦ – ٣٠.

الرسول – ﷺ – فقط في المنام، بل بأيّ رؤية أخرى، فتأخذ الحكم نفسه(١). وقد تقدّم القول بعدم حجّية الرؤيا واعتبارها أحد مصادر المعرفة، إلا بشرط عدم مخالفتها لصحيح المنقول وصريح المعقول، وكذلك الحال حتى فيما يدّعى من رؤية النبي – عليه الصلاة والسلام – فإن هذه الرؤيا لابد وأن تعرض على الشرع لتقبل أو ترفض(٢).

والأخذ بنتيجة هذا الفهم يعزز في نفسية المتعلم اتجاه التربية الوقائية المحصّنة لتفكيره من التأثر بالتفكير الخرافي. هذا التفكير الذي يمثل مشكلة حقيقية، ما تزال تفعل فعلها في العقل المسلم المعاصر، حين يهرب من مواجهة مشكلاته المستمرة المتراكمة إلى أوهام الرؤيا ورؤيا النبي – ﷺ – على وجه الخصوص، بحجج ودعاوى كثيرة. كما أن في الأخذ بنتيجة هذا الفهم ما يغلق الباب تماماً أمام دعاة الدجل والتضليل، وحين لا يلقون استجابة من الأفراد والجماعات فإن ذلك يعني – فيما يعني – فاعلية التربية الإسلامية وقدرتها على تحقيق أهدافها الوقائية في تحصين الفرد والمجتمع من الأمراض الاجتماعية الفتّاكة كالدجل والخرافة والتجهيل.

وخليق بالإشارة – في ختام الحديث – أنّ هذا الاستنتاج الفقهي لم يأت به صاحبه وحده – وإن كان له فضل الاجتهاد وأجر التبليغ وتفصيل البيان إن شاء الله – إذ سبقه إلى خلاصة ذلك ابن جُزَي المالكي (ت: ٧٤١هـ) حيث قال في نهاية حديثه عن الرؤيا: ((تنبيه: قال – ﷺ – من رآني في المنام فقد رآني، فإن الشيطان لا يتمثل بي. وقال العلماء لا تصح رؤيا النبي – ﷺ – قطعًا

(١) الزرقا، المرجع السابق، ٣١ – ٣٢.

(٢) ابن حجر، الفتح، ١٢/٣٧٥، ٣٨٩.

إلا لصحابي رآه حافظٍ صفته حتى يكون المثال الذي رآه في المنام مطابقًا لخلقته - ﷺ-))[1].

إن هذا النقاش الواسع نسبياً لمفهوم الرؤيا ودلالاتها لا يُغيِّر من كونها مصدراً ثانوياً معتبراً له انعكاساته على مختلف أطراف العملية التعليمية التربوية من منهج ومعلم ومتعلم، بحيث تعمل جميعاً على إيجاد التوازن بين مصادر التربية النقليّة والحسية والعقلية من جهة، وبين الرؤيا باعتبارها من جوانب التربية الروحية من جهة أخرى، وبما يحقق ذلك التوازن المنشود.

(١) محمد ابن أحمد جزي المالكي، القوانين الفقهية، ٤٣١. وكان الأستاذ الزرقا صاحب هذا البيان قد استغرب أن أحداً من علماء السلف لم يسبقه إلى ذلك الفهم مما دفعه للاعتقاد بأن حرارة العاطفة الإيمانية في محبّة الرسول – ﷺ – طغت على الميزان العلمي، ولكنه وقف على نص العلامة، ابن جُـزَيّ المالكي بعد رفع دراسته إلى النشر، وهو النص المثبت أعلى هذا انظر: المرجع السابق للزرقا ٣٣-٤٣.

الباب الرابع

إمكان الحصول على المعرفة (أو حدودها) في القرآن وتضميناتها التربوية

الفصل الأول
المعرفة بين الشك واليقين

تمهيد

قمين بالتنويه في هذا الموضوع أن مناسبة تأجيل هذا الفصل إلى هذا الموضع من الدراسة دون الابتداء به - كما درج على ذلك بعض الباحثين حين عدّوا مسألة الحصول على المعرفة مسلّمة لا تستحق التأجيل[1]- المسايرة المؤقتة للاتجاه الفلسفي النازع إلى تأجيل دراسة عنصر إمكان الحصول على المعرفة ليظهر كنتيجة منطقية للبحث في طبيعة المعرفة ومصادرها وطرائقها. بمعنى أنه ما دام أن ثمة معرفة ذات طبيعة محدّدة، فإن لها مصادرها وطرائقها المحدّدة كذلك، وهذا دليل منطقي على أن المعرفة ممكنة، أو أن لها حدوداً ظاهرة مميّزة.

وخلافاً لمنحى من سبقت الإشارة إلى بعضهم آنفاً فلست أرى في هذا المنهج مخالفة لمنهج القرآن الكريم في التعامل مع معطيات المعرفة لدى الآخر، بل إن القرآن ليتنزّل معه، حتى يدفعه دفعاً نحو الوصول إلى النتيجة المنطقية منفرداً. فتارة يطرح مقدّمة واضحة النتائج إلا أنه يبادر بسؤال يبدو وكأنه محيّر ولكن سرعان ما يدلف منه المحاوَر إلى تقرير النتيجة الموضوعية بنفسه:

﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّماواتِ وَالأَرْضِ قُلِ اللَّهُ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًىً أَوْ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [سبأ: ٣٤/٢٤].

(١) الكردي، مرجع سابق، ٧١، وانظر: مقالة في المعرفة لزرزور، ١١.

فالقرآن وإن كان قد تساءل وأجاب في آن واحد إلا أن الطرف الآخر لا يملك غير تقرير ما قرّره القرآن من أن الهداية إما مع صاحب القرآن أو خصمه وأنى للضدّين أن يجتمعا؟

ويدعو القرآن - تارة- إلى التجرّد واطّراح أي مقررات مسبقة، ليتمكن الطرف الآخر من التحقق بنفسه من حقيقة دعوة النبي - ﷺ - ولكن ذلك لن يكون إلاّ بعد إعمال العقل، وسواء كان ذلك في حال اجتماع الخصوم، أم خلوّ كل واحد بنفسه:

﴿قُلْ إِنَّما أَعِظُكُمْ بِواحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنى وَفُرادى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا ما بِصاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلاَّ نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذابٍ شَدِيدٍ﴾ [سبأ: ٣٤/٤٦].

ويتنزل القرآن مع الآخر من غير إصرار منه على محاججته في شبهته ليجعل الرّد بأسلوب آخر أبلغ وأكبر:

﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حاجَّ إِبْراهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قالَ إِبْراهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قالَ أَنا أُحْيِي وَأُمِيتُ قالَ إِبْراهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِها مِنَ الْمَغْرِبِ، فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة: ٢/٢٥٨].

ونحن نلاحظ في هذه الآيات جميعها عدم الإصرار على وضع مسلّمة ثم المضي فيها، مادام الآخر غير معترف بها، ولكن منهج القرآن في التنزل معه أحالها نتيجة منطقية، ومن ثمّ مسلّمة منهجية لدى الطرفين.

والبحث في إمكان الحصول على المعرفة يأخذ منحنيين: أحدهما: البحث في الإمكان من جانب إشكال الشك واليقين والموقف منهما في القرآن الكريم والجانب الآخر: من جانب البحث في الحقيقة بإمكان الحصول عليها.

أولاً– الشك

نتحدث عن الشك في مقابل اليقين، كما نتحدث عن إمكان الحصول على هذا الأخير فماذا يعني الإمكان ابتداء؟

يعرف الجرجاني: (ت:٨١٦ هـ) **الإمكان** بقوله: ((عدم اقتضاء الذات الوجود والعدم))[١]. أي أن يكون الموضوع المعروف في حال بين الامتناع والوجوب والبحث فيه يتناول الإجابة عن سؤال مفاده: **هل بمقدور الإنسان أن يحصل على المعرفة؟ وإذا حصل عليها فما حدودها؟** وبمعنى آخر أكثر تحديداً:

هل هي معرفة لا تعدو الظن؟ أم أنها يمكن أن تكون معرفة يقينية تُشَكّل حقيقةً من الحقائق الموضوعية؟

ومن المعلوم لدى دارسي نظرية المعرفة أو (الإبستمولوجيا) أن هناك مذهبين سائدين في هذا المجال هما: المذهب النقدي أو النسبي، ويقول بمحدودية المعرفة الإنسانية بحدود الحواس، وعلى الرغم من أهمية دور العقل فإن النسبية قَدَرُهَا لدى هذا المذهب الأخير[٢].

وعلى هذا فإن تناول مسألة اليقين والشك مرتبط موضوعياً – ارتباط مقدمة ونتيجة – بأساس البحث في طبيعة المعرفة في القرآن من جهة، وبتحديد المصادر والطرائق الرئيسة والثانوية الموصلة إلى المعرفة من الجهة الأخرى، وهذا بدوره يؤكد مشروعية تناول الموضوع في هذا الموضع من الدراسة لا الابتداء به.

إن الحديث عن اليقين والشك يقتضي منّا التفصيل من زاوية الوراثة والاكتساب.

وهنا قد يكون من المناسب الإفصاح عن تَوجُّس حصول إلباس لربما يذهب بتفكير بعض القراء إلى أنّ مقام التحدث الأصلي عن الوراثة والاكتساب إنما هو مندرج في إطار طبيعة المعرفة في القرآن. ومع الاعتراف بأن من غير الممكن

(١) الجرجاني، التعريفات، ٥٨.

(٢) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ٢١.

إيجاد خط فاصل دقيق بين الطبيعة والإمكان، إلا أن منطق التحدّث عن إمكان الحصول على المعرفة هو – في حقيقة الأمر – ما يتطلب من الناحية الموضوعية بحث ما إذا كان الإنسان يولد حاصلاً على المعرفة بالوراثة، أم أنه يتحصل عليها باكتسابه الذاتي من العالم الخارجي، أو ما يصطلح على تسميته بالواقع الموضوعي. فإن كان الفرض الأول صواباً كان معنى ذلك أن التعلّم عملية ذاتية، وهنا يتوجّه الاهتمام إلى المتعلم بالدرجة الأولى، أما إن كان الفرض الثاني هو الأرجح فإن الاهتمام يصبح متجهاً نحو المقررات الدراسية والمادة العلمية المكوّنة لهذه المعرفة، وقد سبق القول عند الحديث عن طبيعة المعرفة، أن المعرفة ذاتية وموضوعية في آن واحد، ولذلك فإن الاهتمام يتوجّه إلى المتعلم والمادة العلمية معاً.

وحقاً فإنه ما كان لهذا الموضوع أن يبحث من الوجهة القرآنية – على الأقل- بعد كل ما مرّ معنا من حديث عن الطبيعة والمصدرية والطرائق، لولا أن ثمة تأثيراً من الأفكار الوافدة، وتأثّراً غير مباشر من بعض الفلاسفة الإسلاميين – كالغزالي مثلاً – قد حصل بالفعل،وهذا ما سأشير إليه فيما بعد بإذن الله – تعالى-.

إن مسألة الإمكان هذه تتصل بقضية المنهجية (Methodology) وهي أعقد قضايا العلم، لأنها تعتمد على وسائل المعرفة ممثلة في السمع والبصر والفؤاد، مما يتيح للعادات والمعتقدات والقيم والأهواء أن تتدخل وتؤثر، إلا بتجرّد عزيز المنال[1]. ولو أُدرج الوحي ضمنها ولكن بوصفه مصدراً وطريقة معاً لخفّف من غلواء ذلك التدخل والتأثير إلى حدّ كبير إن لم يقض عليه بالكلية.

ولقد بات في حكم المقرر -بعد كل ما تقدّم- أن إمكان الحصول على المعرفة رهن بما هو موجود لدينا من الأفكار، ويكون الإدراك إما عن طريق الحس أو التبرير العقلي (المنطق) أو الحدس حسبما يرى (جون لوك)، وإن كان

(١) محمد الحسن بريمة، مرجع سابق، ٧.

يعترف أنه من الممكن الحصول على معرفة حدسية شاملة لجميع أفكارنا لعدم قدرتنا على اختبار وإدراك جميع العلاقات بين الأفكار وبعضها البعض عن طريق المقارنة الفورية[١].

ولكن لا شك أن حديث (لوك) هو الآخر رهن بما هو موجود لديه من أفكار، وهذا يفسّر لنا سر إغفاله مصدر الوحي وطريقته، وكذا بعض المصادر التبعية الأخرى.

وفي كل الأحوال فإن مسألة الشك تستلزم بحثاً عن جذور المشكلة ليساعد في تقديم الحيثيات الموضوعية المتسببة في بلوغها هذا الحدّ من التعقيد.

جذور مشكلة الشك

إن جذور مشكلة الشك تعود في الأساس إلى ما أحدثته السوفسطائية[٢] من إرباك وتشكيك في المسلّمات، وما تفرّخ عنها من فرق كالعِنادية[٣] واللاأدرية[٤] والعَنَدِية[٥]، والتي يجمعها كلّها الشك على خلاف في تفصيله. ولكن علماء المسلمين أنكروا عليهم هذه الاعتقادات، وبالغوا في تعنيفهم و مناقشتهم بلوازم دعاويهم، ومن ذلك ردّ أبي منصور البغدادي (ت:٤٢٩هـ) حيث قال عن العنادية: ((وهؤلاء معاندون، وينبغي أن يعاملوا

---

(١) Look, Jhon, An Essay Concerning Human Understanding, P. 309.

(٢) السوفسطائية: مأخوذة من السفسطة وهي:))قياس مركب من الوهميات، والغرض منه تغليط الخصم وإسكاته، كقولنا: الجوهر موجود في الذهن، وكل موجود في الذهن قائم بالذهن عرض، لينتج أن الجوهر عرض)). الجرجاني، التعريفات، ١٥٧.

(٣) العِنادية: ((وهم الذين ينكرون حقائق الأشياء، ويزعمون أنها أوهام وخيالات كالنقوش على الماء)). المرجع السابق،٢٠٣.

(٤) اللاأدرية وهم: ((الذين ينكرون العلم بثبوت شيء ولا ثبوته، ويزعمون أنه شاك، وشاك في أنه شاك وهلّم جرّاً)). المرجع نفسه، ٢٤٢.

(٥) العَنَدية: ((وهم الذين يقولون: إن حقائق الأشياء تابعة للاعتقادات حتى إن اعتقدنا الشيء جوهراً فجوهر أو عرضاً فعرض)). المرجع نفسه، ٢٤٢.

بالضرب والتأديب وأخذ الأموال منهم، فإذا اشتكوا من ألم الضرب، وطالبوا أموالهم قيل لهم:إن لم يكن لكم ولا لأموالكم حقيقة لِمَ تشتكون من الألم فما هذا الضجر؟ ولِمَ تطلبون مالا حقيقة له؟ وقيل لهم هل لنفي الحقائق حقيقة؟ فإن قالوا: نعم أثبتوا بعض الحقائق، وإن قالوا: لا، قيل لهم: إذا لم يكن لنفي الحقائق حقيقة ولم يصحّ نفيها، فقد صحّ ثبوتها، وقيل لهم هل تعلمون أنه لا علم، فإن قالوا نعم فقد أثبتوا علماً ومعلوماً، وإن قالوا لا نعلم أنه لا علم، قيل لِمَ حكمتم بأن لا علم، وأنتم تعلمون أنه علم))[١].

وقال عن اللاأدرية: ((...وهؤلاء إن شكوا في وجود أنفسهم لحقوا بالفرقة الأولى (العنادية)، وإن علموا وجود أنفسهم فقد أثبتوا بعض الحقائق))[٢].

وقال عن العَنَدِية: ((...وهؤلاء يلزمهم أن يكون العالَم قديماً محدثاً لأن قوماً اعتقدوا حدوثه وآخرين اعتقدوا قِدمه،ويلزمهم أن يكون قولهم باطلاً لاعتقادنا بطلان قولهم إن كانت الاعتقادات كلها صحيحة بزعمهم. ويُسألون عن اعتقاد السوفسطائية فإن زعموا أن اعتقادهم لنفي الحقائق اعتقاد صحيح لحقوا بهم، وإن أبطلوا اعتقادهم نقضوا قولهم بتصحيح الاعتقادات كلها))[٣].

وكذلك حاججهم أبو المعين النسفي (ت:٥٠٨هـ) حيث قال: ((وإذا عُرف حدّ العلم وحقيقته نقول: أجمع العقلاء على ثبوت العلم والحقائق للأشياء، سوى طائفة من الأوائل تجاهلت ورضيت لنفسها مرتبة تستنكف البهائم عنها، فزعمت أن لا حقيقة لشيء، ولا علم بشيء، وإنما هي ظنون وحسابات.

وأجمع العقلاء على أن لا مناظرة بيننا وبين من هذا قوله، لأن فائدة المناظرة أن يثبت بالدلائل صحة قول وبطلان قول آخر. والعلم الحاصل عن النظر في

---

(١) أبو منصور البغدادي، أصول الدين، ٧.
(٢) المرجع السابق، ٧.
(٣) المرجع نفسه، ٧.

الدلائل – وإن كان يبلغ النهاية في القوّة– فطريقه أخفى من طريق علم الحواس والبدائه. ومن بلغ الوقاحة والعناد مبلغاً لا يبالي من إنكار ما يثبت من العلوم والحقائق بالحواس وبدائه العقول لا يرجى منه قبول العلم الثابت بالاستدلال، ولأن المناظرة تكون بين اثنين بينهما أصول مسلّمة حكمها الإثبات، وأصول آخر مسلّمة حكمها النفي، ووجد فرع له شبه بكلا النوعين من الأصول بوجه من الوجوه، فيختلف اثنان أن إلحاقه بأيٍّ من الأصلين أولي، وشبهه بأيّهما كان بوصف العلّة، وبأيّهما كان بوصف الوجود، أعني ما وجد اتفاقاً من غير علّة الحكم الثابت في الأصل، فيناظران ليظهر وصف العلة من وصف الوجود الواقع اتفاقاً فيلحق بالأصل الذي يشاركه في وصف علة الحكم الثابت فيه))[1].

ثم قال: ((وإذا لم يكن لهؤلاء المتجاهلة أصل مجمع عليه لا يتصور مناظرتهم، ولكن ينبغي أن يعاقبوا بقطع الجوارح والضرب المبرّح، ومنع الطعام والشراب، فإذا استغاثوا وضجروا، وطلبوا الطعام والشراب قيل لهم: لا حقيقة للقطع والضرب والعطش وإنما ذلك كله حسبان وظن منكم، وهو في الحقيقة إيصال الراحة إليكم، وإنعام عليكم، إلى أن يتركوا العناد، ويقروا بالحقائق ثم هم بإنكارهم العلوم والحقائق مقرّون أن لا حقيقة لقولهم ومذهبهم، وأنهم لا يعلمون صحة مذهبهم، وبطلان قول خصومهم ومن أقرّ ببطلان مذهبه كفى خصمه مؤنة مجادلته، وكذا بقاؤه إلى هذه المدّة دليل أنه يعرف الحقائق، إذ لو لم يكن عالماً بأسباب البقاء فاجتلبها، وبأسباب الهلاك فاجتنبها، لما تصوّر بقاؤه بل تلف بأوهى مدّة، فإن لم يتناول الأغذية، ولم يلبس الثياب الدافعة لمضرّة الحر والبرد، ولم يتحرّز عن اقتحام النيران المضطرمة، وإسقاط نفسه من الأمكنة المرتفعة، ومقاربة الأفاعي الناهشة والعقارب اللاذعة لتلف من ساعته فدلّ بقاؤهم إلى هذه المدّة على علمهم بحقائق الأشياء))[2].

(١) أبو المعين النسفي، تبصرة الأدلة في أصول الدين على طريقة أبي منصور الماتريدي، ١/١٢.
(٢) المرجع السابق، ١/١٢-١٣.

والواقع اليوم يشهد بأن دراسة أمثال هذه الفرق وأفكارها لا يعدو أخذ العبرة من جهلها المركب، ولذلك فتناول المقررات لها لا يعدو أن يكون ذا قيمة تاريخية مجرّدة، لا أنه ضرورة أو غير ضرورة في تراكمية المعرفة.

إذن فإن جذور المشكلة يعود إلى فكرة الشك (Doubt) وهو عبارة عن» التردد بين النقيضين بلا ترجيح لأحدهما على الآخر عند الشاك وقيل: الشك ما استوى طرفاه، وهو الوقوف بين الشيئين لا يميل القلب إلى أحدهما»[1].

ويذهب بعض الباحثين إلى أن فكرة الشك هذه تعود إلى بيرون (٣٦٥-٢٧٥ق.م) وهو صاحب مذهب اللاأدرية المنكر للعلم واليقين. ونقل عنه تلامذته بعض أفكاره كالقول بأن ليس هناك خير وشرّ بالذات، وكل ما في الأمر أعراف واصطلاحات جرى عليها الناس. والشيء الواحد تارة يكون خيراً، وتارة يكون شراً، وكل ذلك يُصنّف شك (بيرون) بأنه شك خُلُقي أكثر منه منطقي، ولم يكن موجّهاً إلى قيمة المعرفة بحدّ ذاتها، وإنما لقيمة الأشياء بالإضافة إلى السعادة[2].

ويظهر أن هذا هو مذهب التكافؤ الذي أشار إليه أبو محمد ابن حزم (ت:٤٥٦هـ) حين قال: «ذهب قوم إلى القول بتكافؤ الأدلة، ومعنى هذا أنه لا يمكن نصر مذهب على مذهب، ولا تغليب مقالة على مقالة، حين يلوح الحق من الباطل ظاهراً بيّناً لا إشكال فيه، بل دلائل كل مقالة فهي مكافئة لدلائل سائر المقالات. وقالوا كل ما ثبت بالجدل فإنه بالجدل ينقض»[3].

هذا وقد ناقشهم ابن حزم وفنّد مزاعمهم[4].

---

(١) الجرجاني، التعريفات، ١٦٨.

(٢) يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ٢٣٤-٢٣٥.

(٣) ابن حزم، مرجع سابق، ٥/٢٥٣.

(٤) المرجع السابق، ٥/٢٥٣-٢٧٠.

أقسام الشك

الشك قسمان:

١– الشك المطلق (Absolute Doubt):

وهو شك مفرط شامل عند ديكارت يمتد إلى كل شيء، كما أنه نظري لا يصحّ أن يطبق في الحياة العملية. ومن الناحية التربوية المباشرة فإنه اتجاه تدميري للثوابت والمسلّمات التي يفترض أن تقوم عليها الأبحاث العلمية، وأن ينشأ عليها المتعلمون في مراحلهم التعليمية الأولى، حيث تكون عملية النمو الجسمي والعقلي المعرفي غير مؤهلة لإقامة مثل هذا الشك فتكون نتيجة إلزامهم أو التزامهم به بمثابة عملية انتحارية للعقل والروح والنفس، حيث يبدأ التمزق الفكري، والاضطراب النفسي، والخواء الروحي، والقلق الوجداني، في السيطرة على كيان المتعلم شيئاً فشيئاً، إلى أن يُسلِمَهُ إلى العَدمية والعبث، ومن ثم إعادة أشكال السوفسطائية بلاأدريتها، أو عَنَديتها، أو عِناديتها وكلها اتجاهات امتلكت المعرفة –دون شك– ولكنها لم تلامس الحكمة، كما يعرف ذلك الدارسون للفلسفة، وإن شئت التعبير التربوي فقل: لم تلامس حكمة المربين.

٢– الشك المنهجي:(Methodological Doubt):

ويمثل مرحلة من مراحل منهج البحث في الفلسفة، وقوامها تمحيص المعاني والأحكام تمحيصاً تاماً، بحيث لا يقبل منها إلا ما ثبت يقينه، ومن أبرز القائلين بها الغزالي ثم ديكارت، وذلك بغرض تحرير عقل الباحث من الأفكار الخاطئة، وأن لا يقبل إلا ما ثبت للعقل بالبداهة [(١)]. ومثل هذا الشك يبني ولا يهدم

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ١٠٣.

ومن المفيد بل قد يكون من الضروري أحياناً تشجيع مثل هذا المنهج، في مجالات علمية محددة، ولمتعلمين ذوي تخصصات واتجاهات معينة، وفي مستوى عمري ومعرفي يؤهلان لتطبيقه.

وفي سياق الحديث عن أقسام الشك يعدُّ أحد الباحثين الشك المطلق غير الشك المرضي، فعنده أن الشك المطلق هو أخطر أنواع الشك إذ هو شك في وسائل المعرفة، أما الشك المرضي فمثل الشك الذي لا يزول بمجرّد إبعاده كالذي يتوضأ ثم لا ينفك يشك أنه توضأ. وهو -أي الباحث- بهذه الإضافة قد جعل من الشك أنواعاً ثلاثة، فإلى جانب الشك المنهجي هناك شك مرضي وآخر مطلق[1].

ومع عدم التسليم بهذه الوجهة، إذ الشك المرضي مندرج في إطار الشك المطلق عند التأمل، فإنّ الباحث صاحب هذا التصنيف قد كفانا مؤونة المناقشة إذ اعتبر الشك المرضي خارج نطاق البحث في نظرية المعرفة[2].

موقف القرآن من الشك

إذا أردنا معرفة موقف القرآن من مسألة الشك والقائلين بها فيحسن بنا أن نعرض لنظرة القرآن إلى الإنسان من حيث الإمكان الذاتي في الحصول على المعرفة، ومن حيث الصفات التي تؤهله لاكتسابها وذلك كما يلي:

أولاً: الإمكان الذاتي

يقرر القرآن الكريم صفات الإنسان الذاتية التكوينية وهي تشير بمجملها – كما سنرى– إلى إمكان حصوله على المعرفة. فهو وإن خلق خلواً من أي

---

(١) عبد الله حسن زروق، الإسلام والعلم التجريبي، ٤١.

(٢) المرجع السابق، ٤١.

معرفة؛ إلاّ أنه يتمكن من الحصول عليها بعد ولادته، بما أوتي من طرائق معرفة حسيّة وعقلية: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨/١٦].

وأكّد على هذا المعنى فقال: ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الإِنْسانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئاً مَذْكُوراً، إِنّا خَلَقْنا الإِنْسانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْناهُ سَمِيعاً بَصِيراً، إِنّا هَدَيْناهُ السَّبِيلَ إِمّا شاكِراً وَإِمّا كَفُوراً﴾ [الإنسان: ٧٦/١-٣].

﴿الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الإِنْسانَ، عَلَّمَهُ الْبَيانَ﴾ [الرحمن: ٥٥/١-٤].

ولدى الإنسان قابلية للتعلّم بالقلم بعد أن لم يكن يعلم:

﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ٩٦/٤-٥].

وقد يرجع الإنسان إلى مرحلة اللاّعلم هذه:

﴿وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْ لا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئاً﴾ [النحل: ٧٠/١٦].

والمقصود من الآية أن حال الصغر والطفولة تمثل مرحلة أرذلية، كما هي حال الكِبَر والشيخوخة المتأخرة. أما كيف يصحّ استخدام أداة التفضيل (أرذل) (على وزن أفْعَلْ) في شخصين في وقت واحد، فإن الأمر يختلف عما سبق، فحال الكِبَر أرذل باعتبار ضعف القوى، وحال الصِغَر أرذل باعتبار الجهل[1]. والنتيجة في المؤدّى واحدة: عدم المعرفة أو ضعفها إلى حدّ يكاد يستوي والعدم.

ويشار هنا إلى أن مجموع هذه الآيات المتقدمة تصرّح بعدم امتلاك الإنسان لأي معرفة إلا عن طريق أدوات معرفته بعد الولادة، ولكن هذا لا يتعارض مع فطرية المعرفة التوحيدية، ونعني بها معرفة الله الخالق، بارئ الكون ومدبّره على سبيل الإجمال، إذ التفصيل شأن الوحي[2].

(١) عز الدين بن عبد السلام، فوائد في مُشكِل القرآن، ١٥٢-١٥٣.

(٢) أحمد محمد الدغشي، الأساس الفطري في التربية الإسلامية، ٦٩-٧٠.

إن هذه المعرفة الجملية الكلية الفطرية تعني أن الإنسان يكتسب ماعداها استناداً إلى آية [سورة النحل: ٧٨/١٦] المتقدمة.

ولكن اكتسابه لما عداها لا يعني أن هذا الاكتساب آتٍ من خارج ذاته الإنسانية العارفة(١).

ولو حدثَ قدر من التأمل لحركات الطفل لوجدنا أنه إذ يخرج إلى الدنيا غُفْلاً من أي معرفة، ولكنه يأخذ ثدي أمه منذ الولادة، ويبدأ في التصرّف كأي مخلوق من حيث الإحساس بالألم والجوع، فإذا كبر بدأ في التعقل والتمييز بين الأمور، وصار يقوى على التفكير، ويستعمل الحواس في الاستدلال، أي إن طريقته إلى المعرفة عند تمييزه تشير إلى أنه يعرف بأن الكل أكبر من الجزء، وأن الضدّين لا يجتمعان، وهذا مع فطريته بدهيات عقلية أولية. وعن هذا يقول ابن حزم: ((علمها بالبدهيات، فمن ذلك عِلمها بأن الجزء أقل من الكل، فإن الصبي الصغير في أول تمييزه إذا أعطيته تمرتين بكى، وإذا زدته ثالثة سُر، وهذا علم منه بأن الكل أكثرُ من الجزء. ومن ذلك علمه بأن لا يجتمع المتضادان، فإنك إذا وقّفته قسراً بكى ونازع إلى القعود، علماً منه بأنه لا يكون قائماً قاعداً معاً. ومن ذلك علمه بأنه لا يكون جسم واحد في مكانين، فإنه إذا أراد الذهاب إلى مكان ما فأمسكته قسراً بكى، وقال كلاماً معناه: دعني أذهب، علماً منه بأن لا يكون في المكان الذي يريد أن يذهب إليه مادام في مكان واحد...))(٢).

وكل هذا إنما ظهر بعد الولادة ولو بقليل، مع أول لقاء للإنسان بالعالم الخارجي. فهذه المعرفة الحاصلة بعد الولادة واتصال الإنسان بعوامل خارجية يتفق والآية الكريمة رقم (٧٨) من سورة النحل(٣)، ولا يتعارض مع كون

(١) الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ١١٤.
(٢) ابن حزم، مرجع سابق، ٤٠/١.
(٣) الكردي، مرجع سابق، ٤٨٤.

الأدوات التي يتعامل بها مع بيئته ذاتية فيه. والتمييز القائم عنده أشبه بغريزة في داخله. وعلى ذلك فإن دور التربية لا يكون شاقاً، كما لو كان الاهتمام بالمتعلم يبدأ على غير أساس داخلي فيه، كما هو الحاصل حال افتراض كونه مكتسباً للمعرفة فقط.

ثانياً– الإمكان المكتسب

يبدأ إمكان الإنسان في التعامل مع المعرفة واكتسابها بابتدأ نشأته في الوجود، واستخلافه على الأرض، وتمييزه عن سواه من الكائنات بجملة خصائص يبرزها القرآن الكريم في قصة تعليم آدم (الأسماء كلها).

إن وقفة مع قول الله تعالى ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: ٢/٣١] كفيلة بإيضاح حقيقة المعرفة عند الإنسان الأول (آدم عليه السلام)، ومن ثم الانتقال إلى الحديث عن أبرز خصائص ذريته. فالآية إشارة إلى معرفة آدم أسماء جميع المخلوقات والكائنات الحيّة وغير الحيّة، أو أن الله تعالى علّم آدم اسم كل شيء(١)، أو أنه خلق فيه علماً ضرورياً بتلك الألفاظ وتلك المعاني، وهذا ما قال به جمهرة من العلماء(٢). فهي معرفة عامة تشمل المعقولات والمحسوسات والمتخيّلات والموهومات، وألهمه معرفة ذوات الأشياء وخواصها وأسمائها، وأصول العلوم، وقوانين الصناعات، وكيفية آلاتها(٣). وإما أن يكون ذلك بجرّد تعليم لصفات وخواص الأشياء، لأنها تدل على ماهياتها، فصحّ أن يكون المراد من الأسماء والصفات، وذلك جائز لغة(٤). ولكن يترجّح المعنى الأول وهو أن الله تعالى علم آدم أسماء كل شيء بدليل ما أخرجه البخاري أن رسول

(١) الطبري، تفسير الطبري، ١/٢٥٢ – ٢٥٣.
(٢) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ٢/١٦١.
(٣) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ١/٥١ وانظر: تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، ١/٤٠٩.
(٤) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ٢/١٦٢.

الله ﷺ قال: ((يجتمع المؤمنون يوم القيامة فيقولون لو استشفعنا إلى ربنا، فيأتون آدم فيقولون: أنت أبو الناس خلقك الله بيده، وأسجد لك ملائكته وعلّمك أسماء كل شيء، فاشفع لنا عند ربك))(١).

أما أن يعترض معترض على سبب تعليم الله آدم أنواع المسميات جميعها، وكان فيها ما ليس عاقلاً، حيث قال (عرضهم) ولم يقل (عرضها) فإنه لما كان في جملتها الملائكة والإنس والجنّ وهم عقلاء، فغلب الأكمل، على عادة العرب في تغليب الكامل على الناقص(٢). وإنه لما كان العرض إنما هو للمسميات لا للأسماء، حيث إن عرض الأسماء يقتضي -لغوياً- قول (عرضها) فإن استخدام (هؤلاء) و(عرضهم) يدلان على أن المعروض إنما هو المسميات. وعليه فإن الإنسان الذي جاء الحديث كله عن خلافته على الأرض قد عُلِّم الأشياء التي يستخدمها على الأرض عن طريق تعليم آدم كنوع ممثّل، وليس كفرد أو نفس عيّنة من الأشياء التي يستخدمها الإنسان في حياته إلى يوم القيامة، وسواء أكانت هذه الأشياء حيوانات أو نباتات أو مخترعات، وذلك منذ آدم إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولكن معرفة خصائصها وصفاتها وعناصرها وكيفياتها، أما الحقائق فتعرف عن طريق تحليل هذه الصفات والعناصر والمكوّنات. وهذا يردّ على من ذهب إلى أن الأسماء المشار إليها في الآية خاصة بأسماء الله الحسنى، أو أسماء الملائكة، مع أن الحديث ليس خاصاً بمجال المعرفة الدينية حتى يقال هذا، ولكنه شامل لكل معارف الإنسان، ولذلك فلمّا أدرك الملائكة أن الأمر لا يعنيهم لأنه ليس في مجال المعرفة الدينية فحسب زال عجبهم(٣). وإذا رجّحنا أن المعرفة في هذه الأسماء لا تعدو معرفة الخصائص والصفات وليس معرفة الماهية والكُنْه؛ فإن هذا لا يتعارض مع منهج البحث

---

(١) البخاري، الصحيح (مع الفتح)، كتاب التفسير، باب قول الله تعالى: ﴿وعلّم آدم الأسماء كلها﴾، ١٦٠/٨، حديث ٤٤٧٦، عن أنس بن مالك.

(٢) الرازي، التفسير الكبير، المجلد الأول، ١٦٢/٢.

(٣) الدسوقي، الإسلام والعلم التجريبي، ٨٥-٨٧.

الإسلامي الذي أقرّ بوجود الأشياء في عالمي الغيب والشهادة، وجعل في إمكان الكينونة العارفة الاستدلال على وجودها، دون أن يعني ذلك إدراك الكُنه لأنه لا يقع في دائرة المعرفة الإنسانية ابتداءً[١].

وإذا كانت هذه التفسيرات لمعنى الأسماء في الآية الكريمة محتملة، وبعضها أقرب إلى الفهم والقبول من بعض، فإن ثمة فهماً معاصراً يراه بعض الباحثين التربويين وهو أن المراد من تعليم آدم (الأسماء كلّها) إبداع الله تعالى خاصية القدرة على التعلم في الإنسان (آدم)، بدليل قوله تعالى: ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ٩٦/٤-٥][٢]. ويضيف بعضهم أن «معرفة أسماء كل شيء تعني القدرة على استخدام الرموز، وهي ليست مجرّد إخراج أصوات معيّنة، أو مقاطع من الكلمات، بل إنها تعني نقل الآراء وما يجيش في النفس إلى الآخرين بوضوح تام»[٣].

والواقع أن هذا التفسير التربوي الأخير بشقّيه ينطلق من فرضية مؤدّاها أن الإنسان الفرد صورة مطابقة لأبيه آدم (الإنسان الأول) في جميع خصائصه ومكوناته وعناصره، إذ تنتقل إليه وراثياً منذ بدء الخليقة الإنسانية إلى آخر مخلوق منها، تنتهي بنهايته قصّة الوجود الكوني.

وإذا سلّمنا بهذه الفرضية فإنا سنخلص إلى أن في الإنسان ملكات تميّزه عن بقية المخلوقات. وبناءً عليها حقّ لنا أن نصف الإنسان بأنه (حيوان عارف) إذ هو قابل للتعلم، حامل للأمانة[٤]، مكلّف بالمسؤولية[٥]، ومحاسب على عمله.

---

(١) الكردي، مرجع سابق، ٤٧٢-٤٧٣.

(٢) إسحاق الفرحان، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ٨٢.

(٣) عبد الرحمن صالح عبد الله، خصائص الأهداف التربوية في الإسلام، ١٧.

(٤) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً﴾ [الأحزاب: ٣٣/٧٢].

(٥) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿ وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنْسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى، وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى، ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الأَوْفَى﴾ [النجم: ٥٣/٣٩-٤١].

مخاطب بالعقل الحس[1]. ومن كانت هذه سماته لا يمكن إلا أن يكون قادراً على الحصول على المعرفة متمكناً من الوصول إلى الحقيقة.

وبتعبير آخر فإن الآيات التي جاءت في العقل وعملياته العليا، وآيات النظر والسير، والحث على القراءة والعلم والتعلّم والعمل، جميع ذلك وسواه يحمل إيماءات بأن العقل البشري يمتلك من القدرة والتفاعل ما يحقق له فهمه كمقصد هام من مقاصد خلق هذا الكون، وإن لم يتم ذلك الإدراك دفعة واحدة، فإن بالإمكان إدراكه على مراحل مختلفة، أي إن العقل البشري لن يكفّ عن البحث والاستطلاع طيلة بقاء الجنس البشري[2].

إن هذه المعرفة ((... معرفة مستطاعة لكل مستويات العقول والأفهام لأنها تخاطب عقله وتفكيره، وتجعل من الكون كتاباً تتلقى عنه الفطر السليمة تلقياً مباشراً، فتطمئن إلى ما فيه من آيات وما تنطق به من وحدة الخالق المدبّر ووحدة الناموس والنظام، ووحدة المنشأ والمصير، وعلى أساس الإيمان بهذه الوحدة، يقوم منهج العلم في القرآن))[3]. والواقع أن الإمكان المكتسب لا يتنافى مع الإمكان الذاتي على نحو حقيقي إذ إن مقدار التداخل بينهما أكبر من مقدار التمايز، **وعلى ذلك فإذا كان دور التربية يبدو محدوداً حال افتراض كون المعرفة ذاتية، فإن دورها يزداد اتساعاً حال كونها مكتسبة، ولكنّ الإمكان الذاتي يتفاعل مع الإمكان المكتسب ليحققا قدراً أكبر من المعرفة، وبذلك نستطيع التأكيد على أنّ المتعلم يمتلك قدرات معرفية في أطواره الأولى، وأخرى مكتسبة بعد ذلك، ويغدو دور التربية مكمّلاً ومهذباً لما قد يصيب المتعلم من معارف ومسالك خارجية بيئية فاسدة.**

---

(١) إشارة إلى قوله تعالى: ﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ [الإسراء: ١٧/٣٦].

(٢) محمد أحمد خلف الله، الأسس القرآنية للتقدم، ٤٧ (نقلا عن قضايا المعرفة لسعيد إسماعيل علي، ١٩١-١٩٢).

(٣) محمد شديد، منهج القرآن في التربية، ١١٢.

موقف القرآن من الشك

إذا عرفنا جميع ما تقدّم من إمكان ذاتي وآخر مكتسب لدى الإنسان يؤهلانه للحصول على المعرفة فماذا تراه سيكون الموقف المباشر للقرآن من مسألة الشك والمتشككين تشككاً مرضياً مطلقاً.

الواقع أن القرآن الكريم يقرّر ذمّه لذلك في صيغ متعددة تختلف-باختلاف المواقف الشكيّة وأصحابها، فنجده تارة يفاصل الشاكّين مفاصلة عقدية لاتصال شكّهم بقضايا جوهرية من جنس التوحيد والمذهبية الإسلامية الكلية: ﴿قُلْ يا أَيُّها النّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي شَكٍّ مِنْ دِينِي فَلا أَعْبُدُ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللّهِ وَلَكِنْ أَعْبُدُ اللّهَ الَّذِي يَتَوَفّاكُمْ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ١٠/١٠٤].

وتارة يتوجّه القرآن بذمّه إلى المتشككين مباشرة، وذلك حينما يبلغ شكّهم إلى اليوم الآخر –مثلاً–:

﴿أَلا إِنَّ الَّذِينَ يُمارُونَ فِي السّاعَةِ لَفِي ضَلالٍ بَعِيدٍ﴾ [الشورى: ٤٢/١٨].

﴿بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنها بَلْ هُمْ مِنْها عَمُونَ﴾ [النمل: ٢٧/٦٦].

﴿بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ يَلْعَبُونَ﴾ [الدخان: ٤٤/٩].

أو يمسّ القرآن فيتوعدهم: ﴿أَأُنْزِلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ مِنْ بَيْنِنا بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْ ذِكْرِي بَلْ لَمّا يَذُوقُوا عَذابِ﴾ [ص: ٣٨/٨]

﴿وَلا يَزالُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي مِرْيَةٍ مِنْهُ حَتّى تَأْتِيَهُمُ السّاعَةُ بَغْتَةً أَوْ يَأْتِيَهُمْ عَذابُ يَوْمٍ عَقِيمٍ﴾ [الحج: ٢٢/٥٥]

ويعبّر القرآن الكريم عن ذمّه الضمني للشك حين يبني المرء معارفه على أساس من الظن المرجوح فيذمّ المتشككين في نجاة عيسى من القتل بناءً على الظن الوهمي: ﴿وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِنْهُ ما لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلاّ اتِّباعَ الظَّنِّ وَما قَتَلُوهُ يَقِيناً﴾ [النساء: ٤/١٥٧].

ويعدّ الظن على هذا النحو شأناً خاصاً بالكافرين الذين يستحقون الوعيد لأنهم ينكرون الهدف من خلق السماء والأرض:

﴿ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ﴾ [ص: ٢٧/٣٨].

ولذلك فإن تلك الأحكام لا قيمة لها بوصفها ظنوناً وهمية لا تغني من الحق شيئاً:

﴿إِنَّ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِالآخِرَةِ لَيُسَمُّونَ الْمَلائِكَةَ تَسْمِيَةَ الأُنْثَى، وَما لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً﴾ [النجم: ٥٣/٢٧-٢٨].

وقيام تلك الأحكام الظنية مبني على الظن والخَرْص[1]:

﴿وَما يَتَّبِعُ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ شُرَكاءَ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَخْرُصُونَ﴾ [يونس: ٦٦/١٠]

وأيُّما حكم قام على الظن الوهمي فهو مهدر غير معتبر:

﴿وَقالُوا ما هِيَ إِلاَّ حَياتُنا الدُّنْيا نَمُوتُ وَنَحْيا وَما يُهْلِكُنا إِلاَّ الدَّهْرُ وَما لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ﴾ [الجاثية: ٢٤/٤٥].

ولا غرو في ذلك فإن عاقبة هذا الظن أن يردي صاحبه فيحيق به الخسران، خاصة حين لا يسلم من ظنه السيئ حتى اعتقاده بالله وقدرته ـ سبحانه ـ:

﴿وَما كُنْتُمْ تَسْتَتِرُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلا أَبْصارُكُمْ وَلا جُلُودُكُمْ وَلَكِنْ ظَنَنْتُمْ أَنَّ اللَّهَ لا يَعْلَمُ كَثِيراً مِمّا تَعْمَلُونَ، وَذَلِكُمْ ظَنُّكُمُ الَّذِي ظَنَنْتُمْ بِرَبِّكُمْ أَرْداكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ مِنَ الْخاسِرِينَ﴾ [فصلت: ٢٢/٤١-٢٣].

---

(١) الخرص من معانيه الكذب قال تعالى: ﴿قُتِلَ الْخَرّاصُونَ﴾ [الذاريات: ١٠/٥١] أي الكاذبون، انظر:المعجم الوسيط لإبراهيم أنيس ورفاقه، ٢٢٧/١.

وإذا تذكّرنا ما سبق من أن الشك المرضي مندرج في إطار الشك المطلق فقد تناول القرآن الشك والريبة بوصفهما أمراضاً في القلوب فذم الواقعين في هذا المسلك المشين:

﴿فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزادَهُمُ اللَّهُ مَرَضاً وَلَهُمْ عَذابٌ أَلِيمٌ بِما كانُوا يَكْذِبُونَ﴾ [البقرة: ٢/١٠].

﴿وَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزادَتْهُمْ رِجْساً إِلَى رِجْسِهِمْ وَماتُوا وَهُمْ كافِرُونَ﴾ [التوبة: ٩/١٢٥].

﴿وَإِذا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ إِذا فَرِيقٌ مِنْهُمْ مُعْرِضُونَ، وَإِنْ يَكُنْ لَهُمُ الْحَقُّ يَأْتُوا إِلَيْهِ مُذْعِنِينَ، أَفِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ أَمِ ارْتابُوا أَمْ يَخافُونَ أَنْ يَحِيفَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَرَسُولُهُ بَلْ أُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ [النور: ٢٤/٤٨-٥٠].

ثانياً– اليقين

مشروعية البحث عن اليقين:

في مقابل ما تقدّم يعدّ القرآن الكريم البحث عن اليقين مشروعاً، فقد أرشد –فيما أرشد– كل حائر متسائل أن يبحث ويسأل حتى يصل إلى اليقين، ومن ذلك سؤال العلماء والعارفين:

﴿فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَؤُونَ الْكِتابَ مِنْ قَبْلِكَ﴾ [يونس: ١٠/٩٤].

رغم أن القرآن يقرر يقينيته في غير ما آية:

﴿تَنْزِيلُ الْكِتابِ لا رَيْبَ فِيهِ مِنْ رَبِّ الْعالَمِينَ﴾ [السجدة: ٣٢/٢].

﴿ذَلِكَ الْكِتابُ لا رَيْبَ فِيهِ﴾ [البقرة: ٢/٢].

وذلك إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن اليقينيات الكبرى التي يعتقدها بعض الناس عن علم يصل حد اليقين لا تؤذن بتعميم ذلك الاعتقاد اليقيني على مختلف الأفهام والعقول وسائر فئات الباحثين، نظراً للتفاوت الذي يطبع أفهام الناس وعقولهم، ولكن–من جانب آخر– لا يشفع ذلك للذين لا يوقنون من أن يبحثوا ويسألوا عن اليقين بكل ما أوتوا من قدرات وملكات ووسائل معرفة، حتى يحققوا اليقين. وذلك ما يؤكد مشروعية **التربية التساؤلية التي لا تكتفي بمجرّد التلقين، ولا تقف عند حدود إجابة واحدة قد لا تمتلك الحجة الشافية.**

إن أصول الدين معارف يقينية لا مجال فيها لأي شك ابتداء بتوحيد الخالق سبحانه:

﴿قالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فاطِرِ السَّماواتِ وَالأَرْضِ﴾ [إبراهيم: ١٤/١٠].

وميدان الغيب وفي مقدمته اليوم الآخر يقيني لا ريب فيه:

﴿اللَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ لَيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيامَةِ لا رَيْبَ فِيهِ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ حَدِيثاً﴾ [النساء: ٤/٨٧]

﴿قُلِ اللَّهُ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يَجْمَعُكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيامَةِ لا رَيْبَ فِيهِ﴾ [الجاثية: ٤٥/٢٦].

﴿فَكَيْفَ إِذا جَمَعْناهُمْ لِيَوْمٍ لا رَيْبَ فِيهِ﴾ [آل عمران: ٣/٢٥].

﴿وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ [البقرة: ٢/٤].

وجوهر اليوم الآخر: الجنّة والنار وهما من جنس الغيب اليقيني كذلك:

﴿وَتُنْذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ﴾ [الشورى: ٤٢/٧].

وفي اليوم الآخر تنبلج حقيقة اليقين عند قوم كانوا متشككين:

﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الْمُجْرِمُونَ ناكِسُو رُؤُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنا أَبْصَرْنا وَسَمِعْنا فَارْجِعْنا نَعْمَلْ صالِحاً إِنّا مُوقِنُونَ﴾ [السجدة: ٣٢/١٢].

ذلك لأنهم اعتمدوا الظن الموهوم فوقعوا في الريبة وعدم الاستيقان:

﴿وَإِذا قِيلَ إِنَّ وَعْدَ اللّهِ حَقٌّ وَالسّاعَةُ لا رَيْبَ فِيها قُلْتُمْ ما نَدْرِي ما السّاعَةُ إِنْ نَظُنُّ إِلاّ ظَنّاً وَما نَحْنُ بِمُسْتَيْقِنِينَ﴾ [الجاثية: ٤٥/٣٢].

وإذا كان ذلك فيما يخصّ عالم الغيب فإن عالم الشهادة –ممثلاً في آيات الآفاق– قائم هو الآخر على اليقين أيضاً:

﴿رَبِّ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَما بَيْنَهُما إِنْ كُنْتُمْ مُوقِنِينَ﴾ [الدخان: ٤٤/٧].

وفي ضوء ذلك فإن المنهج المنشود يركز على أصول قضايا الدين، ويعدّ التشكك فيها مرضاً يجب أن يعالج صاحبه، وبالمقابل فإن ماعدا أصول الدين وكليات العقيدة، وما كان متواتراً يقينياً معلوماً من الدين بالضرورة لا يستأهل ذماً تتنزل عليه أمثال هذه النصوص.

اليقين في منهج الأنبياء

قلنا فيما مضى إن القرآن لا يُثرّب في البحث عن اليقين، فمن منطلق المعرفة التراكمية بين دعوات السماء جاء قول الحق سبحانه: ﴿فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمّا أَنْزَلْنا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَؤُونَ الْكِتابَ مِنْ قَبْلِكَ﴾ [يونس: ١٠/٩٤]. وواضح أن ليس المقصود بالشك هنا شك المخاطب – وهو النبي ﷺ– بل توقّع ما قد يخطر بذهن آحاد الناس سواءً من أتباعه أم من غيرهم من الباحثين عن اليقين.

وإذا كان الله تعالى قد بسط آيات الآفاق والأنفس وجعلها بمثابة مختبر هائل للبحث عن اليقين:

﴿وَفِي الأَرْضِ آياتٌ لِلْمُوقِنِينَ، وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات:٥١/٢٠-٢١]؛ فإن دعوات السماء مضت وفق هذه السنّة، فأحياناً يشرّعها النبي المرسل ذاته، وأحياناً يقرّ أتباعه إذا ما طالبوا باليقين. فمن جنس الأول طلب إبراهيم الوصول إلى ترسيخ اليقين عن طريق معرفته كيفية إحياء الله الموتى فكانت استجابة الله – تعالى– لذلك بإرشاده لاستخدام حواسه وعقله وإجراء تجربة ميدانية مباشرة:

﴿وَإِذْ قالَ إِبْراهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءاً ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْياً وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢/٢٦٠].

وكذلك الحال مع موسى حين طلب مشاهدة ربه بعد أن كلّمه:

﴿وَلَمَّا جاءَ مُوسَى لِمِيقاتِنا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قالَ رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قالَ لَنْ تَرانِي وَلَكِنِ انْظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكانَهُ فَسَوْفَ تَرانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكّاً وَخَرَّ مُوسَى صَعِقاً فَلَمَّا أَفاقَ قالَ سُبْحانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف: ٧/١٤٣].

ويجدر التنبيه إلى أن التوبة المذكورة في الآية ليست من إثم حقيقي ارتكبه موسى، إذ لو كان الأمر كذلك لم يستجب الله له ابتداءً، ولأغلظ عليه الردّ، كما أغلظ على نوح – عليه السلام – حين قال من قبل:

﴿وَنادَى نُوحٌ رَبَّهُ فَقالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحاكِمِينَ، قالَ يا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صالِحٍ فَلا

تَسْأَلْنِ ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجاهِلِينَ، قالَ رَبِّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَسْأَلَكَ ما لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ وَإِلاّ تَغْفِرْ لِي وَتَرْحَمْنِي أَكُنْ مِنَ الْخاسِرِينَ﴾ [هود: ١١/٤٥-٤٧].

إنه بدلاً من ذلك -بالنسبة لموسى- جاءت المسارعة من قِبَل الله -سبحانه- إلى الاستجابة لطلبه في الاقتناع وزرع اليقين في فؤاده بطريقة حسيّة تجريبية كذلك، فما كان من موسى إلا أن استشعر عظمة الله، ورحمته به، وحلمه عليه، فسارع بدوره إلى تنزيهه - جلّ وعلا - قائلاً: ﴿سُبْحانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف: ٧/١٤٣].

وإذا كان هذا منهج التعامل مع الأنبياء في خاصة أنفسهم، فإنه مع أتباعهم أولى وأقرب ولا يدخل الذم فيه أبداً. مادام الهدف شريفاً وهو البحث عن اليقين. ومن ذلك طلب حواريي عيسى -عليه السلام- منه سؤال الله - تعالى - إنزال مائدة من السماء، كما لو أنهم غير موقنين تماماً بقدرة الله -تعالى - على تحقيق ذلك إلا بيقين يزيل التشكك فيطمئن القلب، وهذا ما نجده مثبتاً في القرآن الكريم:

﴿وَإِذْ أَوْحَيْتُ إِلَى الْحَوارِيِّينَ أَنْ آمِنُوا بِي وَبِرَسُولِي قالُوا آمَنّا وَاشْهَدْ بِأَنَّنا مُسْلِمُونَ، إِذْ قالَ الْحَوارِيُّونَ يا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنَزِّلَ عَلَيْنا مائِدَةً مِنَ السَّماءِ قالَ اتَّقُوا اللَّهَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ، قالُوا نُرِيدُ أَنْ نَأْكُلَ مِنْها وَتَطْمَئِنَّ قُلُوبُنا وَنَعْلَمَ أَنْ قَدْ صَدَقْتَنا وَنَكُونَ عَلَيْها مِنَ الشّاهِدِينَ، قالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنا أَنْزِلْ عَلَيْنا مائِدَةً مِنَ السَّماءِ تَكُونُ لَنا عِيداً لِأَوَّلِنا وَآخِرِنا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنا وَأَنْتَ خَيْرُ الرّازِقِينَ﴾ [المائدة: ٥/١١١-١١٤].

إن عيسى حذّرهم بقول: ﴿اتَّقُوا اللَّهَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ لما لم يكن قد ظهر له هدفهم من هذا الطلب الذي يبدو غريباً، لكنه حين استمع منهم إلى الغرض من ذلك فوجده غرضاً صحيحاً، أو أنه أراد إلزامهم الحجّة بكمالها حتى لا

يبقى لهم متكأ يستندون إليه، فاستجاب لهم إلى دعاء الله بإنزال المائدة[1]. وفي كل الأحوال لو لم يكن سؤالهم مشروعاً، أولا ينبني عليه يقين ما استجاب لهم إلى ذلك، لا بل كان سيستمر في تقريعه لهم وحثهم على تقوى الله واليقين الغيبي بما عنده ولن يلتفت إلى شيء.

إن ذلك يفيدنا في المنهج الدراسي بحيث ينبغي أن يدرك مصمموه أنّهم في تقديمهم لجملة المعارف المختلفة التي قد يشتمل عليها محتواه لا يهدفون إلى تقديم الإجابات النهائية عن كل كبيرة وصغيرة تناولها المحتوى، إذ إن ذلك محدود ومتناهٍ في مسائل أصولية وكليات قطعية، وليس كل جواب بالضرورة يكون شافياً. والأمر ذاته ينبغي أن يدركه المعلمون والموجِّهون ومن في حكمهم. وهذا يستلزم التركيز على (كيف نعلم) لا على (ماذا نعلم)، والتركيز على (التعلم الذاتي) الذي لا يحتاج ذلك الحشو المعرفي المتضخم في الكتب المدرسية عادة.

موقف القرآن من اليقين

إن هذا كلّه ليؤكد أن القرآن الكريم لا يرى بأساً بالمسلك الذي اصطلح على تسميته بـ (الشك المنهجي) الذي يفضي بصاحبه إلى اليقين، فهو -بهذا المعنى- وسيلة الهدف منها الوصول إلى المعرفة الصادقة [2]. وقد عاشها عملياً أمثال (أبي حامد الغزالي)، و(ديكارت) وهيجل، ودعا بعضهم إلى ممارسة هذا المنهج في حق كل ناشد للمعرفة الحقة[3].

ولكن يبدي بعض الباحثين قلقه من سلامة هذا المنهج حتى النهاية، إذ الغزالي وديكارت – على سبيل المثال– سلكا هذا الطريق ولكنهما تجاوزاه إلى

(١) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ٢٨٩/١.
(٢) الزنيدي، مرجع سابق، ٦٣.
(٣) المرجع السابق، ٧٠.

قوّة فوق العقل أعطت التأسيس المطلق للعقل، وسواء أسموه حدساً، أو نوراً يقذفه الله في القلب. ثم كيف يكون العقل دليلاً على وجود الله ونحن نشك فيه أداة للمعرفة(١)؟

وحقاً فإن هذا الأمر يستلزم جواباً حين يلقى منهج الشك أو (الشك المنهجي) – بتعبير أدق- مباركة وقبولاً عند الحديث عن موقف القرآن الكريم منه. غير أنّ ذلك يسبقه إبراز مسألتين هما: توضيح مراتب اليقين من الوجهة القرآنية، ونموذج (الشك المنهجي) عند الغزالي، وذلك على النحو التالي:

المسألة الأولى – مراتب اليقين من الوجهة القرآنية

لا أعلم خلافاً بين الباحثين حول مراتب اليقين وتفاصيلها، وسواء سبقتها مراحل أولية كمرحلة الاستعداد، وهي مرحلة ولادة الطفل، فبداية التمييز وإدراكات الحواس، فمرحلة العلم بالبديهيات العقلية، فاليقين ودرجاته(٢). أو لم تسبقها؛ فإن جانب الاتفاق قائم على أن مراتب اليقين ثلاث هي:

أولاً: علم اليقين: وهو ما علمه السماع والخبر والقياس والنظر مثل من أخبر أن هناك عسلاً، وصدّق المُخْبِر، أو رأى آثار عسل فاستدلّ على وجوده.

ثانياً: عين اليقين: وهو ما شاهده وعاينه بالبصر كمن رأى العسل وشاهده وعاينه،وهو أعلى من السابق.

ثالثاً: حق اليقين: وهو ما باشره ووجده وذاقه وعرفه بالاعتبار مثل من ذاق العسل ووجد طعمه،وحلاوته، وهذا أعلى مما قبله(٣).

---

(١) راجع الكردي، مرجع سابق، ١٥٨-١٥٩.

(٢) فاطمة إسماعيل، مرجع سابق، ٨٩-٩٤٠.

(٣) ابن تيمية، مجموع الفتاوى (كتاب السلوك)، ١٠/٣٤٥-٣٤٦.

إن ذلك كله ورد في القرآن الكريم فعلم اليقين ورد في قول سبحانه: ﴿كَلَّا لَوْ تَعْلَمُونَ عِلْمَ الْيَقِينِ﴾ [التكاثر: ١٠٢/٥].

وعين اليقين في قوله –سبحانه–: ﴿ثُمَّ لَتَرَوُنَّهَا عَيْنَ الْيَقِينِ﴾ [التكاثر: ١٠٢/٧].

وأما حق اليقين فقوله تعالى عن القرآن: ﴿وَإِنَّهُ لَحَقُّ الْيَقِينِ﴾ [الحاقة:٦٩/٥١].

وبذلك يتأكد لنا أن حال اليقين لا تخرج عن سنّة التدرّج، وليس الوصول إليه دفعة واحدة من شرائط القبول عند الله للموقنين، كما قد يتبادر إلى الذهن لأول وهلة. **وهذا يتطلب بناء المعرفة الإيمانية على اليقين، كي يستقيم السلوك على قاعدة الإقناع والاقتناع، والأخذ بنسبية المعرفة على طريق الاتجاه نحو يقينيتها.**

المسألة الثانية: نموذج (الشك المنهجي) عند الغزالي

يتحدث الغزالي عن مفهومه لليقين من خلال تجربته الشكّية المنهجية فيقول: «فظهر لي أن العلم اليقيني هو الذي ينكشف فيه المعلوم، انكشافاً لا يبقى معه ريب ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم، ولا يتسع القلب لتقدير ذلك، بل الأمان من الخطأ ينبغي أن يكون مقارناً لليقين، مقارنة لو تحدى بإظهار بطلانه مثلاً من يقلب الحجر ذهباً، والعصا ثعباناً، وقلبها وشاهدت ذلك منه، لم أشك بسببه في معرفتي، ولم يحصل لي منه إلا التعجب من كيفية قدرته عليه، فأما الشك فيما علمته فلا، ثم علمت أن كل مالا أعلم على هذا الوجه ولا أتيقنه هذا النوع من اليقين، فهو علم لا ثقة به، ولا أمان معه، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقيني»[1].

ويتحدث عن تجربته في البحث والطلب: «فأقبلت بجدٍ بليغ، أتأمل في المحسوسات والضروريات، وأنظر هل يمكنني أن أشكك نفسي فيها، فانتهى بي طول التشكك إلى أن لم تسمح لي نفسي بتسليم الأمان في المحسوسات

(١) الغزالي، المنقذ من الضلال، ١٢.

أيضاً، وأخذت تتسع للشك فيها، وتقول من أين الثقة بالمحسوسات وأقواها حاسة البصر، وهي تنظر إلى الظل فتراه واقفاً غير متحرك، وتحكم بنفي الحركة، ثم بالتجربة والمشاهدة، بعد ساعة تعرف أنه يتحرّك، وأنه لم يتحرّك بغتة ودفعة، بل على التدرج ذرّة ذرّة، حتى لم تكن له حالة وقوف، وتنظر إلى الكوكب فتراه صغيراً في مقدار دينار، ثم الأدلة الهندسية تدلّ على أنها أكبر من الأرض في المقدار. هذا وأمثاله في المحسوسات يحكم منها حاكم الحس، ويكذبه حاكم العقل تجربة تكذيباً لا سبيل إلى مدافعته. فقلت قد بطلت الثقة بالمحسوسات، وقد كنت واثقاً بي، فجاء حاكم العقل فكذبني، ولولا حاكم العقل لكنت تستمر على تصديقي، فلعل وراء إدراك العقل حاكماً آخر، إذا تجلى كذب العقل في حكمه كما تجلى حاكم العقل، فكذّب الحس في حكمه، وعدم تجلّي ذلك الإدراك لا يدل على استحالته، فتوقفت النفس في جواب ذلك قليلا، وأيدت إشكالها بالمنام... فأعضل هذا الداء، ودام قريباً من شهرين، أنا فيهما على مذهب السفسطة بحكم النطق والمقال، حتى شفا الله – تعالى – عن ذلك المرض، وعادت النفس إلى الصحة والاعتدال، ورجعت الضروريات مقبولة، موثوقاً بها على أمن ويقين، ولم يكن ذلك بنظم دليل وترتيب كلام، بل بنور قذفه الله – تعالى – في الصدر، وذلك النور هو مفتاح أكثر المعارف))[1].

إن كلام (الغزالي) إذن يجيب عن التساؤلين السابقين حول تجاوز العقل إلى الحدس أو الإلهام وهو النور الذي يقذفه الله في القلب؟ ثم كيف يكون العقل دليلاً على وجود الله ونحن نشكك فيه أداة لمعرفة؟

فجواب التساؤل الأول: –بعيداً عن المنهج التبريري – يفيد أن المقصود ليس الاستغناء عن العقل كلية وإنما المراد أن الاقتصار عليه وحده غير كاف، فثمة مصادر أخرى كالحدس والإلهام – بقطع النظر عن منزلتها الموضوعية – إلاّ أن هذا يتسق ومنهج (الغزالي) الفيلسوف المتصوف، والذي

---

(١) المرجع السابق، ١٣–١٥.

يقوم منهجه على الكشف والذوق، وقد عدَّ علم المكاشفة (علم الباطن) أحد قسمي علم طريق الآخرة، وعدَّه كذلك علم الصديقين والمقرَّبين، وبه تتضح حقائق لم تكن معلومة من قبل(١).

أما جواب التساؤل الثاني: فإن الشك في العقل حالة مؤقتة ما تلبث أن تتحول إلى حالة يقين بعد اختبارها وفق منهج الشك المعروف عند (الغزالي). ولكن الملفت بحق في موضوع (الغزالي) ومنهجه هو عدم الاقتناع بأحكام العقل والحس، وإضافة الإلهام مصدراً جديداً مهيمناً لكأنما له كلمة الفصل في نهاية المطاف !! أوْ هكذا يوحي كلام (الغزالي)(٢).

---

(١) الغزالي، إحياء علوم الدين، (كتاب العلم – باب في العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما)، ٣١/١.

(٢) انظر كلامه في هذا كتاب شرح عجائب القلب، عند الحديث عن بيان الفرق بين الإلهام والتعلّم، والفرق بين طريق الصوفية في استكشاف الحق وطريق النظار: المرجع السابق، ٢٠/٣، وكذا بيان شواهد الشرع على صحة طريق أهل التصوف في اكتساب المعرفة لا من التعلّم ولا من الطريق المعتاد، ٢٥/٣-٢٨.

الفصل الثاني

إمكان الحصول على الحقيقة المعرفية

تمهيد

ثمة علاقة عضوية بين الحقيقة ونظرية المعرفة بصورة عامة، وبين الحقيقة وإمكان الحصول على المعرفة بوجه خاص. فغاية المعرفة المبثوثة آياتها في ميداني الآفاق والأنفس هي بلوغ الحقيقة:

﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ..﴾ [فصلت: ٥٣/٤١].

((وفي الواقع إن من عرف قراءة آيات الآفاق والأنفس، وعرف كيف يتعامل معها، يدرك أن لهذه الآيات الآفاقية والأنفسية قوة آيات الكتاب في الدلالة على الحق))[1].

وإذا كان لنظرية المعرفة طرفان أحدهما: أدوات وصول المعرفة إلينا، والآخر حقيقة هذه المعرفة وصوابها، فإن هذه النظرية لا تكتفي بالأحكام السطحية في حكمها على الظواهر، بل تبحث في صحتها وعدم صحتها، أو المدى الذي تطابق فيه هذه الأحكام الحقيقة، ذلك أن تصوّرنا الداخلي لحقيقة ما يتطلب

---

(١) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، ١٦٩.

معرفة تلك الحقيقة في الخارج. فالحقيقة صورة مركّبة في أذهاننا، ولكن إلى أي مدى يتطابق ذلك مع الواقع؟ إذن فإن سؤال نظرية المعرفة ليس عن الكيف الذي وصلت به معلومة ما إلى أذهاننا، ولا علاقة له كذلك بحقيقة وجود الشيء من حولنا، إنما عن حقيقة المطابقة بين التصور الداخلي للحقيقة وما هو قائم بالفعل. فإذا حكمنا على المكتب بأنه مصنوع من مادة صلبة، فهل هذا الحكم صواب أو لا؟ هذا هو معنى بحث الحقيقة في نظرية المعرفة [1]. أو عن مدى التطابق بين المفاهيم والماصدقات.

وبتوضيح أكثر فإن ((التصورات الفكرية بحدّ ذاتها، أي بقطع النظر عن مدى تطابقها مع الواقع تسمى مفاهيم، والوقائع الخارجية بحدّ ذاتها، أي بقطع النظر عن أي تصوّر ذهني لها تسمى موجودات، فإذا تطابقت التصورات الفكرية مع الوقائع الخارجية، فهي عندئذ حقائق. أما إذا لم تتطابق معها فهي أخيلة وأوهام))[2].

الفرق بين الحق والحقيقة

ثمة فرق بين الحق والحقيقة من الناحية اللفظية، ولكن ترى هل هناك فرق حقيقي بينهما من ناحية المضمون؟ ذلك يقتضي تعريف كل منهما لغة واصطلاحاً، على النحو التالي:

الفرق اللغوي

الحق ضد الباطل، وهو واحد الحقوق، أما الحقيقة فضدّ المجاز. وهو ما يحق (بضم الحاء وكسرها) على الرجل أن يحميه[3]، فيقولون حقيقة الرجل ما يلزم حفظه والدفاع عنه[4].

---

(١) يعقوب فام، مرجع سابق، ٧٥ – ٧٦.

(٢) البوطي، مشكلة المعرفة، ٩٨.

(٣) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ١١٦.

(٤) إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ١/١٨٨.

والحق هو الثابت بلا شك، وأما الحقيقة فما استعمل في معناه الأصلي. وهي تعني الشيء الثابت يقيناً أيضاً. وحقيقة الشيء خالصه وكنهه، وحقيقة الأمر يقين شأنه[١].

الفرق الاصطلاحي

عرّف الجرجاني الحق فقال إنه عند أهل المعاني: ((الحكم المطابق للواقع، يطلق على الأقوال والعقائد والأديان والمذاهب، باعتبار اشتمالها على ذلك. ويقابله الباطل))[٢].

((وأصل الحق: المطابقة والموافقة، كمطابقة رجْل الباب في حقّه لدورانه على استقامة))[٣].

وأقرب تعريف للحقيقة أورده الجرجاني يتسق وهدف هذه الدراسة أنها: ((الشيء الثابت قطعاً ويقيناً، يقال حق الشيء إذا ثبت، وهو اسم للشيء المستقر في محلّه، فإذا أطلق يراد به ذات الشيء الذي وضعه واضع اللغة في الأصل، كاسم الأسد للبهيمة، وهو ما كان قارّاً في محلّه، والمجاز ماكان قارّاً في غير محلّه))[٤].

وفي ضوء هذا لست أرى فرقاً حقيقياً بينهما. وكما سبق القول فإن ثمة خلافاً لفظياً ليس أكثر. إن ما يجمع بين الحق والحقيقة في المحصلة النهائية: الشيء الثابت اليقيني. ولكن فرّق بعض الباحثين بين الحق والحقيقة تبعاً لتعريف علماء المنطق والفلسفة. فالحق (Truth) صفة للكلام، أي للحكم، أما الحقيقة (Reality) فصفة للأشياء. أي إنّ الحقيقة هي الأشياء الموجودة. والحق رأينا في

(١) المرجع السابق، ١/١٨٨.
(٢) الجرجاني، التعريفات، ١٢٢.
(٣) الراغب الأصفهاني، المفردات، ١٢٥.
(٤) الجرجاني، التعريفات، ١٢٣.

هذه الأشياء. فقولنا: الوردة حمراء -مثلاً- يعني أن الوردة حقيقة من حقائق الوجود -حال وجودها حقاً وليس فراغاً أو خيالاً- أما كونها حمراء فهو الحق إذا كانت حمراء حقاً. وبعبارة مختصرة: الحقائق هي الموجودات، والحق هو حكمنا على هذه الموجودات، فيصير لكل قضية أو حكم طرفان: الحكم نفسه هل هو حق أو غير حق؟ والشيء الذي نحكم عليه هل هو حقيقة أو غير حقيقة، أي هل له وجود، أو ليس له وجود[(١)]؟

وإذا استقرأنا آيات القرآن الكريم المتعلقة بالفعل (حَقَّ) فإننا لا نجد مطلقاً لفظ (الحقيقة) في أي موضع منها، بل لفظ (الحق) هو المستعمل بإطلاق. أي إن هذا التفريق غير قائم بالنسبة إلى آيات القرآن الكريم، وعليه فمن غير الممكن مسايرة أي من التمييز بين المعنيين: اللغوي - وهو لفظي لا حقيقي كما قلنا آنفاً - أو الاصطلاحي المنطقي والفلسفي وهما غير حاكمين على القرآن في كل حال. علاوة على أن دراستنا لا تخضع لقواعد أي من الفلسفة أو المنطق على نحو صارم يشبه التطبيق المدرسي، وإن كان هذا لا يعني التقليل أو النيل من أي منهما، على نحو ما هو جارٍ لدى بعض الخصوم التقليديين لذينك العِلْمين. بناءً على ذلك فإن استعمال مصطلح الحقيقة هنا يأتي تحبيذه انسجاماً مع شيوعه في الأدبيات الفكرية المعاصرة، بما يعني أنه الأصل المستعمل في هذه الدراسة، وفي الأحوال التي يرد فيها لفظ (الحق) - كما في القرآن الكريم مثلاً- فهو محمول على معنى الحقيقة بناءً على الحيثيات اللغوية والاصطلاحية

(١) يعقوب فام، مرجع سابق، ٢٣٢ – ٢٣٣. ويلاحظ هنا أن أبرز المعاجم الفلسفية تقتصر على بيان معنى الحقيقة، دون النظر إلى الحق، ويظهر أن ذلك راجع إلى غلبة المصطلح وشيوعه، ولذلك عُرِّفت الحقيقة بوجه عام بأنها:

١– مطابقة الفكر للواقع، أو كما يقول المتكلمون، مطابقة ما بالأذهان للأعيان، وليس من اليسير إثبات هذه المطابقة، ومن هنا كانت الحقيقة نسبية تختلف باختلاف الظروف والأذهان.

٢– منطقياً: ما لا يقبل النقض ولا يحتاج إلى إثبات جديد، ويقابل الخطأ، ولا تخلوا أحكامنا من أن تكون صواباً أو خطأ " انظر: المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية، ٧٤.

المتقدّمة – عدا اصطلاحي الفلسفة والمنطق– ومن الناحية التربوية فلا يترتب على ذلك التمييز بينهما مدلول سلبي أو إيجابي، بل المطلوب هو الانضباط والاطراد، ليس أكثر.

أقسام الحقيقة

تبعاً لبعض الباحثين فإن الحقيقة باعتبار مصدرها قسمان:

١– حقائق إلهية: وتتصف بالإطلاق، ولا تخضع لحدود الزمان والمكان، بل هي المحدّدة لهما، كما أنها أبدية كليّة.

٢– حقائق بشرية: وهي على العكس من الحقائق الإلهية: نسبية تخضع لتأثيرات الزمان والمكان، تتحدد بحدودهما، كما أنها حادثة موقوتة جزئية[١].

وعلى ذلك فالحقائق الإلهية هي التي تمثل الركائز الأساسية لفلسفة التربية، أما الحقائق البشرية فلا تعدو أن تشتق منها سياسات تعليمية تخضع لعاملي التطور والنسبية لتأثرها بحدود الزمان والمكان.

وإذا قسّمنا الحقيقة باعتبار موضوعها فسنجدها قسمين كذلك هما:

١– حقائق دينية: موضوعها الخالق وعلاقته بالخلق، وطاعة الإنسان له في شؤون الاجتماع عامة.

٢– حقائق كونية: موضوعها الموجودات الكونية القائمة، كظواهر الولادة والحياة والموت بالنسبة إلى الإنسان، وكذا مظاهر الطبيعة كالأفلاك والأمطار وخصائص المواد الصلبة والسوائل والغازات وغيرها[٢].

(١) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ٢٨٨.

(٢) المرجع السابق، ٢٩١.

ومن هذه الناحية تتحدد أنماط العلائق بين الإنسان وخالقه، وبين الإنسان وأخيه الإنسان بالنسبة إلى الحقائق الدينية، كما تتحدد علاقة الإنسان بالكون والحياة الدنيا والآخرة بالنسبة إلى الحقائق الكونية.

حدود الحقيقة

وإذا كانت الحقيقة على هذا النحو من الاختلاف في التقسيم، فإن ذلك مؤشر على أن إدراك الحقيقة ليس على درجة واحدة من حيث الإصابة لها، والدقة في الوصول إليها.

إن لكل إدراك أو تعبير يهدف إلى إصابة الحقيقة أحد الوجوه التالية:

الوجه الأول: مطابقة الحقيقة تماماً، وذلك تمام الحق بالنسبة إليها.

الوجه الثاني: الزيادة عليها من غيرها، وذلك باطل وغلو، وفيه من الباطل بمقدار التجاوز.

الوجه الثالث: النقصان منها، وذلك تقصير أو فتور، ومع ادعائه الحقيقة المطابقة؛ ففيه من الباطل بمقدار النقص.

الوجه الرابع: الانحراف عن مطابقتها، وذلك تجاوز من جهة، وتقصير من جهة، ومع ادعائه للمطابقة فإن فيه من الباطل بمقدار التجاوز والتقصير.

الوجه الخامس: الخروج عن حدود الحقيقة كليّة، فلا مطابقة ألبتة، وذلك إدراك أو تعبير كلّه باطل[(١)].

إن الوجه الأول من هذه الوجوه وهو مطابقة الحقيقة تماماً، مما لا يمكن بلوغه دائماً، حتى فيما يتصل ببعض التفصيلات حول الحقيقة الإلهية، أو بالحقائق

---

(١) الميداني، بصائر للمسلم المعاصر، ٣٣.

الدينية، إذ إن إدراك الباحث للحقيقة أمر مرهون بمدى توافر المعطيات القطعية، سواء في ذلك العلوم الطبيعية أو الإنسانية والاجتماعية أم الشرعية، ولكن الحقيقة تظل نسبية غير مطلقة إلا في نطاق ضيّق، وذلك لاعتبارات عدّة، لعلّ من أبرزها: تغيّر رؤيتنا لها من زمن إلى آخر، واختلافها باختلاف الأشخاص[1].

والمعرفة العلمية ليست حقائق مطلقة، بل هي مرهونة بمداركنا التي وهبنا الله -تعالى- إياها، ولذلك فلا يمكن ادعاء بلوغ الحقيقة أو الكمال، ولكن قريباً من ذلك فحسب[2]. وغالباً ما يكون إدراك الحقيقة ناقصاً، ومقصوراً على المحسوس منها،وتلك صفاتها وسماتها،وذلك أنّ أدوات الإحساس المرهونة محدودة جداً كماً وكيفاً، وصدق الله:

﴿وَما أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلاّ قَلِيلاً﴾ [الإسراء: ٨٥/١٧] وفي قول الله تعالى:

﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْماءَ كُلَّها ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْماءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صادِقِينَ، قالُوا سُبْحانَكَ لا عِلْمَ لَنا إِلاّ ما عَلَّمْتَنا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ، قالَ يا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمائِهِمْ فَلَمّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمائِهِمْ قالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّماواتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ ما تُبْدُونَ وَما كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ [البقرة: ٢/٣١-٣٣].

في هذه الآية ما يدل على أن الله أبان لنا تعليمه آدم الأسماء التي لا تتجاوز حدود الصفات والعلامات الظاهرات. أما حقائق الأشياء وماهياتها فلا تصل إليها، وبذلك تصير هذه الأشياء غير المحسوسة بالنسبة إلى أصحاب الحواس جزءاً من عالم الغيب[3].

---

(١) جودت سعيد، مفهوم التغيير، ٩٤.
(٢) أحمد سليم سعيدان، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي، ٣٧.
(٣) الميداني، بصائر، ٥٨.

ولما كانت الحقيقة تكتشف ولا تصنع، واكتشافها مرهونٌ بمدى ما تقدمه معطيات الحس والعقل، فإن ثمة حقائق قد تصدّق، وأخرى قد لا تصدّق، أو من المحتمل أن تصدّق(١).

ومع أن سلوك المراحل الصحيحة في النظر يوصل إلى الحقيقة، بيد أن النسبية والمحدودية تظلان سمة ملازمة لها، سواء في الكشف عما هو كائن، أم في تقدير ما ينبغي أن يكون، ذلك لأن العقل يتحرّك بحسب إمدادات الحواس المحدودة زماناً ومكاناً. ويكمن إبداع العقل في الانطلاق منها، لإدراك ما وراءها من المعقول المجرّدة(٢).

وسعى بعض الباحثين إلى تشخيص أسباب الجنوح عن الحقيقة، فصنّف ذلك في حالتين:

الأولى: مقصودة: ويتصف بها ذوو الأهواء والنزغات الشيطانية والشهوات الجانحة الجامحة، وسبب هذه الحالة توجّه الإرادة الجازمة للالتواء عن الحقيقة، أو الإعراض الكلي عنها، بدافع من دوافع النفس الأمارة بالسوء.

الثانية: غير مقصودة للجانح نفسه، وأسبابها الظاهرة بالتأمّل:

١- الوهم الناشئ عن اضطراب نفسي أو عدم اتزان فكري.

٢- ضعف أداة الإدراك أو وسيلته مع الغرور بالنفس.

٣- انحراف النظر عن الحقيقة.

٤- اشتباه الحقيقة بما جاورها.

٥- تشابه الحقائق في صفاتها ولو تباعدت.

٦- ردود الأفعال الفكرية السريعة بمؤثرات نفسية.

---

(١) Henderson, P.stellavan, Introduction to Philosophy of Education, P.234.

(٢) عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان، ٧٤ – ٧٥.

٧- سوابق الأفكار.

٨- التعصّب لشخص أو لقوم أو لحزب، أو جماعة، أو فكرة قديمة.

٩- التقليد الأعمى.

١٠- التسرّع في الحكم مع عدم وضوح الرؤية.

١١- مؤثرات الأهواء والشهوات والمصالح الخاصة[١].

وأياً ما يكن من عوائق تحول دون إدراك الحقيقة تماماً، فإن العقل المسلم من منطلق هداية الوحي وبصيرة الفطرة المهتدية بنور الوحي كذلك؛ يدرك وجود الحقيقة تماماً وأبعادها بوصفها حقيقة موضوعية قائمة، فهو يسعى للتفاعل الإيجابي معها، ومع نواميسها. ويعلم أن إدراك الحقيقة على نحو مطلق لا يتأتى للإنسان باطّراد. ذلك أن الحقيقة وإن كانت جوهراً واحداً لا تقبل التبدّل ولا التغيّر، إلا أن موقع الإنسان منها فرداً كان أو جماعة موقع جزئي، يتغيّر زماناً ومكاناً، وذلك يعني نسبية الموقع ونسبية التطبيق. ولكن ينبغي القول: إن مواقع التفاوت والتناقض هنا تمثّل أدوات نماء وتحريك ودواعي يقظة وإبداع وتجديد[٢]. ولمحاولة علاج ذلك فعلى المتعلّم أن يستفيد من توجيه القرآن لأي باحث عن الحقيقة. فالقرآن يوجّه إلى النظر في الحقيقة –محلّ البحث– من جوانبها المختلفة، أي من حيث ماهيتها ومنفعتها ودلالتها. كما يقول الله – تعالى – في ميدان الآفاق عند حديثه عن الأرض والسماء:

﴿وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهارَ فَإِذا هُمْ مُظْلِمُونَ، وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَها ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ، وَالْقَمَرَ قَدَّرْناهُ مَنازِلَ حَتَّى عادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ، لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَها أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سابِقُ النَّهارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس: ٣٦/٣٧-٤٠][٣].

---

(١) الميداني، بصائر، ٩٥ – ٩٦.

(٢) عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، ٢٠.

(٣) مقداد يالجن، جوانب التربية العقلية والعلمية في الإسلام، ٧١ – ٧٢.

إن العقل المسلم في تعامله مع النص -بغية بلوغ الحقيقة- ليستحضر المعطيات القطعية من نصوص الوحي، وهي محدودة متناهية. والحقيقة هنا يمكن الجزم بها، ولكن منطقة الظنيات في نصوص الوحي هي الأكثر حضوراً، وفيها يبدأ عمل الحس والعقل بالتفاعل مع نصوصها، وقد يصيب الحقيقة كما قد يخطئها، ولذلك فإن الرسول – ﷺ – يفرّق بين حكم العالم والباحث النابع من الاجتهاد في فهم مدلول النص، وبين مراد الله على وجه اليقين. ومن ذلك فقد كان – ﷺ – يوصي أمراء الجيوش، أو قادة السرايا بقوله: ((...**وإذا حاصرتَ أهل حصن فأرادوك أن تنزلهم على حكم الله، فلا تنزلهم على حكم الله، ولكن أنزلهم على حكمك، فإنك لا تدري أتصيب حكم الله فيهم أم لا**))[(١)].

وفي تعليقه على هذا الحديث قال (ابن القيم: ت: ٧٥١ هـ) بصدد حديثه عن آداب الفتيا: ((لا يجوز للمفتي أن يشهد على الله ورسوله بأنه أحلّ كذا أو حرّمه، أو أوجبه، أو كرهه، إلا لما يعلم أن الأمر فيه كذلك مما نصّ الله ورسوله على إباحته، أو تحريمه، أو إيجابه، أوكراهته. وأما ما وجد في كتاب الذي تلقّاه عمّن قلّده دينه، فليس له أن يشهد على الله ورسوله، ويغرّ الناس بذلك، ولا علم له بحكم الله ورسوله. قال غير واحد من السلف: ليحذر أحدكم أن يقول: أحلّ الله كذا، أو حرّم الله كذا، فيقول الله له كذبت لم أحلّ كذا، ولم أحرّمه))[(٢)].

وروى ابن القيم كذلك عن شيخه (ابن تيمية: ت: ٧٢٨ هـ) قوله: ((حضرت مجلساً فيه القضاة وغيرهم فجَرت حكومة حَكم فيها أحدهم بقول

(١) مسلم، الصحيح (مع شرح النووي) كتاب الجهاد والسير، باب تأمير الإمام الأمراء على البعوث ووصيته إياهم بآداب الغزو وغيرها، ٣٩/١٢ – ٤٠ عن بريدة بن الحصيب.
(٢) ابن قيم الجوزية، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ١٥٣/٤ (الفائدة الثالثة عشرة).

(زفر)، فقلت له: ما هذه الحكومة؟ فقال: هذا حكم الله، فقلت له: صار قول (زفر) هو حكم الله الذي حكم به وألزم به الأمة، قل: هذا حكم (زفر)، ولا تقل: هذا حكم الله أو نحو هذا من الكلام))[1].

وقال (مالك بن أنس: ت: ١٧٩ هـ) ((لم يكن من أمر الناس، ولا من مضى من سلفنا الذين يقتدي بهم، ويعوّل الإسلام عليهم، أن يقولوا: هذا حلال وهذا حرام. ولكن يقول: أنا أكره كذا، وأحب كذا وأما حلال وحرام فهذا الافتراء على الله، أما سمعت قول الله تعالى:

﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ ما أَنْزَلَ اللَّهُ لَكُمْ مِنْ رِزْقٍ فَجَعَلْتُمْ مِنْهُ حَراماً وَحَلالاً...﴾ [يونس: ٥٩/١٠].

لأن الحلال ما أحله الله ورسوله، والحرام ما حرماه))[2].

وهكذا درج العلماء المعتبرون من أئمة المذاهب المشهورة على اعتبار أحكامهم مجرّد أراء اجتهادية تخصّهم وحدهم من حيث الإلزام، لا قداسة فيها، ولا قيمة لها، ما لم توافق الدليل الصحيح الصريح[3]. من هنا فالتحقيق أنه لا يلزم التمذهب بمذهب عالم من العلماء، فضلاً عن مذهب من المذاهب الأربعة[4].

ومع كون هذا الرأي يعدّ تجسيداً لروح الموضوعية في البحث عن الحقيقة فإن الفكر الإسلامي ظلّ متفاعلاً مع الحقيقة حتى تمخّض عن جدله ومناقشاته وسائر صور التفاعل عنده اتجاهان رئيسان هما:

الاتجاه الأول: وعُرف باسم (المصوِّبة) أي الذين يرون صوابية كل اجتهاد مستند إلى الوحي حتى في منطقة الظنيات.

(١) المرجع السابق، ١٥٣/٤.
(٢) عياض اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ١٤٥.
(٣) ابن القيم، إعلام الموقعين، ١٣٩/٢.
(٤) المرجع السابق، ٢٢٧/٤.

الاتجاه الثاني: وعُرف باسم (المخطِّئة) أي الذين يرون الصواب محصوراً عند طرفٍ، شخصاً كان أو مذهباً، وما عداه خطأ لا يتابع عليه.

ويلخّص (الغزالي ت: ٥٠٥ هـ) -وهو من المصوّبة- هذين الاتجاهين بقوله: ((...وعلى الجملة فقد ذهب قوم إلى أن كل مجتهد في الظنيات مصيب. وقال قوم المصيب واحد. واختلف الفريقان جميعاً في أنه هل في الواقعة التي لا نصّ فيها حكم معيّن لله تعالى هو مطلوب المجتهد. فالذي ذهب إليه محققو المصوّبة: أنه ليس في الواقعة التي لا نصّ فيها حكم معيّن يطلب بالظنّ، بل الحكم يتبع الظنّ، وحكم الله تعالى على كل مجتهد ما غلب على ظنّه وهو المختار. وإليه ذهب القاضي. وذهب قوم من المصوّبة إلى أن فيه حكماً معيناً يتوجّه إليه الطلب، إذ لابد للطلب من مطلوب، لكن لم يكلّف المجتهد إصابته، فلذلك كان مصيباً وإن أخطأ ذلك الحكم المعيّن الذي لم يؤمر بإصابته، بمعنى أنه أدّى ما كلّف فأصاب ما عليه. وأما القائلون بأن المصيب واحد فقد اتفقوا على أن فيه حكماً معيناً لله تعالى، لكن اختلفوا في أنه هل عليه دليل أو لا؟ فقال قوم: لا دليل عليه، وإنما هو مثل دفين يعثر الطالب عليه بالاتّفاق، فلمن عثر عليه أجران، ولمن حاد عنه أجر واحد، لأجل سعيه وطلبه. والذين ذهبوا إلى أن عليه دليلاً اختلفوا في أنّ عليه دليلاً قاطعاً أو ظنياً، فقال: عندنا وهو الذي نقطع به ونخطيء المخالف فيه، أن كل مجتهد في الظنيات مصيب، وأنها ليس فيها حكم معين لله -تعالى-))[1].

والواقع أن الخلاف بين الفريقين نظري يمكن أن يتحوّل على المستوى العملي إلى تضافر وترشيد الاجتهاد في الفهم. أي إن رأي المخطئة سيؤدي إلى التذرّع بالمزيد من أسباب الحيطة، وإفراغ الوسع في النظر، في حين سيؤدي رأي

(١) الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ٣٦٣/٢ - ٣٦٤، ولمزيد تفصيل انظر: فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت، لعبد العلي الأنصاري (على هامش المستصفى) ٣٨٠/٢ - ٣٨١.

المصوّبة إلى رفع التهيّب من الاجتهاد في الفهم، والركون إلى أفهام السلف- بصرف النظر عن ملابسات أحداثها- ولعلّ رأي المصوّبة -ومنهم الإمام الغزالي- أن يكون الأجدى عملياً في تطوير حركة الإنسان وإخصابها بما يعود عليه بالنفع، وإن كان هذا الموقف يستلزم قدراً كبيراً من الاعتصام بالإخلاص والتحرّي، دفعاً لخاطرات الهوى التي قد تتحوّل إلى دين يتديّن به من قِبَل أولي الأوهام والأهواء[1].

ومع أن لكل من الاتجاهين أدلته فيما خلص إليه إلا أن من المستغرب ما أشار إليه النووي (ت: ٦٧٦ هـ) من أن حديث بريدة بن الحصيب السالف ذكره دليل للمخطئة في مذهبهم حين يعدّونه حجة لهم على أن ((ليس كل مجتهد مصيباً، بل المصيب واحد وهو الموافق لحكم الله تعالى في نفس الأمر))[2].

ويردّ عليهم ابن القيم بقوله: ((إن المجتهد إذا اجتهد واستفرغ وسعه في معرفة الحق وأخطأ لم يلحقه الوعيد، وعفي له عما أخطأ فيه، وأثيب على اجتهاده، ولكن لا يجوز أن يقول لما أدّاه إليه اجتهاده، ولم يظفر فيه بنصّ عن الله ورسوله إن الله حرّم كذا، وأوجب كذا، وأباح كذا، وإن هذا هو حكم الله))[3].

أي إن استفراغ الوسع يعفي المجتهد من إدراك الحقيقة، بحيث لا يقتضي الأمر المطابقة لما هي عليه في الواقع ونفس الأمر، أو لما هي عليه في مراد الله. وعلى هذا يدُلّ حديث النبي - ﷺ-: ((**إذا حكم الحاكم فاجتهد، ثم أصاب، فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر واحد**))[4].

---

(١) عبد المجيد النجار، في فقه التدين، ١/٨٧-٨٨.

(٢) النووي، شرح صحيح مسلم، ١٢/٤٠.

(٣) ابن القيم، إعلام الموقعين، ١/٣٦.

(٤) البخاري، الصحيح(مع الفتح)، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ ١٣/٣١٨، حديث ٧٥٣٢ عن عمرو بن العاص.

فغاية الممكن بذل قصارى الجهد في سبيل البحث للوصول إلى الحقيقة، ولا يشترط إصابتها تماماً، إذ الأجر قائم، وإن تفاوتت الدرجة بين المهتدي إليها تماماً وبين الذي بذل مقدمات السعي والاجتهاد ولكنّه لم يصبها قليلاً كان أو كثيراً. وفي هذا تربية للمتعلّم على الموضوعية في إصدار الأحكام بما يقدمه المنهج والمعلم على وجه الخصوص إزاء ما يعترضه، سواء في الموقف التعليمي، أم في البيئة الاجتماعية بصورة عامة. فالمسائل العلمية ليست حقاً أو باطلاً، أو خطأ أو صواباً مطلقاً. والظواهر ليست بيضاء ناصعة، أو سوداء قاتمة دائماً، وكذا سائر القضايا القائمة في حياة الناس ليس الحلّ أن توصف بالخير مطلقاً أو بالشر مطلقاً باطراد. ومن ناحية أخرى فأيما باحث يسعى للوصول إلى الحقيقية قد بذل جهده في سبيل بلوغ ذلك، فإنه لا يحرم الأجران في حال الإصابة أو الأجر الواحد في حال الخطأ، سواء أكان موجّهاً أم معلماً أم متعلّماً فالحقيقة بنت البحث، ولا وصاية عليها من طرف مهما شرف مقامه، أو علت منزلته في بيئته وبين أقرانه.

وينبغي أن يتواضع المعلمون بوجه خاص أمام المتعلمين، وأن يعززوا فيهم دوافع اكتشاف الحقيقة بأنفسهم، عن طريق الاهتمام بالتعلم الذاتي. فهذا ابن آدم الأول يهتدي إلى السلوك السليم في مواراة أخيه الثرى من حيوان هو الغراب ﴿...فَبَعَثَ اللَّهُ غُراباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قالَ يا وَيْلَتى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هذا الْغُرابِ فَأُوارِيَ سَوْأَةَ أَخِي...﴾ [المائدة: ٥/٣١].

كما تعلّم سليمان – عليه السلام – من الهدهد، فراح يختبر صدق معرفته فقال:

﴿...سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْكاذِبِينَ، اذْهَبْ بِكِتابِي...﴾ [النمل: ٢٧/٢٧-٢٨].

وكان ذلك سبباً في هداية ملكة سبأ وقومها، واستحالة حضارتهم إلى رافد جديد لحضارة الحق القائم على الوحدانية.

ويزيد الرسول – ﷺ – في بيان الأمر فلا يرى بأساً من أن يتعلم المرء الحكمة من أي وعاء خرجت، بصرف النظر عن موقع القائل منها حتى ولو كان مصدرها شيطاناً مريدا. ألم يقل عليه – الصلاة والسلام – لأبي هريرة حين شكى إليه قول الشيطان له: ((إذا أويت إلى فراشك فاقرأ آية الكرسي...)): ((أما إنه قد صدقك وهو كذوب. تعلم من تخاطب مُذ ثلاث ليالٍ يا أبا هريرة، قال: لا، قال ذاك شيطان))[1].

فلسفة الحقيقة في القرآن

تمثل الحقيقة في القرآن واحدة من المسائل الجديرة بالبحث لشرف الوصول إليها. ولم يعكّر على هذه القاعدة ظهور طائفة من الشكاك عديمي التأثير الحقيقي يدّعون أنهم لا يبتّون القول في نفي الحقائق، بل يعلنون أنهم لا يدرون هل للأشياء حقيقة أم لا؟ وقد أجيب عليه بسؤالهم:هل تدرون أنكم لا تدرون؟ فإن قالوا: نعم، فقد أقرّوا أنهم يدرون، وذلك ينقض ادعاءهم، أمّا إن قالوا: لا ندري أنّا لا ندري، فيُسألوا عن نفي الدراية عن درايتهم، ثم عن الثالث والرابع إلى مالا نهاية، وكل ذلك سيثبت في نهاية المطاف أنهم يدرون الحقائق ولكنهم يعاندون[2].

كما وأنه بلغ بهم المدى في الشك؛ التشكك في إمكان الحصول على حقيقة المعرفة بسبب ضعف الحواس وتناقضها مع أنها مدخل المعرفة، وأجيب عليه بأن

(١) البخاري، الصحيح (مع الفتح)، كتاب الوكالة، باب إذا وكّل رجلاً فترك الوكيل شيئاً فأجازه الموكّل فهو جائز، ٤٨٧/٤، حديث ٢٣١١ عن أبي هريرة.

(٢) أبو المعين النسفي، مرجع سابق، ١٤/١.

كونهم معترفين بطبيعة عمل الحواس يدُلّ على أنهم يعلمون الحقائق ويثبتونها، ولكنهم يعاندون[1]. وقد سبق وصف حالهم أكثر عند الحديث عن الشك وإنما أعدنا الإشارة هنا لشغبهم المباشر على صريح القرآن بوجود الحقيقة كما سنرى.

إن الحقيقة في القرآن تستمد وجودها وقوتها من طبيعتها التي تملك من المحجّة ما يجعلها كحقيقة النطق الذي لا يتطرق إليه شك بحال:

﴿فَوَرَبِّ السَّماءِ وَالأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ ما أَنَّكُمْ تَنطِقُونَ﴾ [الذاريات: ٢٣/٥١].

كما تستمد مكانتها من حتمية انتصار الحقّ في نهاية المطاف:

﴿قُلْ جاءَ الْحَقُّ وَما يُبْدِئُ الْباطِلُ وَما يُعِيدُ﴾ [سبأ: ٤٩/٣٤].

﴿وَقُلْ جاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْباطِلُ إِنَّ الْباطِلَ كانَ زَهُوقاً﴾ [الإسراء: ٨١/١٧].

ومن موقع الحق في القرآن فإنه المؤهّل الوحيد لحسم النزاع الناشب بين الخلائق، حَسْمُه في الآخرة:

﴿قُلْ لا تُسْأَلُونَ عَمّا أَجْرَمْنا وَلا نُسْأَلُ عَمّا تَعْمَلُونَ، قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنا رَبُّنا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتّاحُ الْعَلِيمُ﴾ [سبأ: ٢٥/٣٤-٢٦].

وهو كذلك في الدنيا: ﴿وَاللَّهُ يَقْضِي بِالْحَقِّ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ لا يَقْضُونَ بِشَيْءٍ إِنَّ اللَّهَ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [غافر: ٢٠/٤٠].

وما كان للحق أن يتبوأ تلك المكانة وأن يتّسم بهذا الإطلاق في القوّة والحجّة إلا لأنه يستمد ذلك كلّه من القوة المطلقة والحقيقة المطلقة والحجّة المطلقة كذلك وهي الله (الحق).

---

(١) المرجع السابق، ١٣/١.

﴿فَذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمُ الْحَقُّ..﴾ [يونس: ١٠/٣٢].

﴿.. وَيَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ﴾ [النور: ٢٤/٢٥].

وإذا كان الله – تعالى – هو الحق المطلق فإن كل أمر صادر عنه يعدّ حقاً. ومن ذلك قوله سبحانه الذي يرمز إلى مطلق أمره: ﴿..قَوْلُهُ الْحَقُّ..﴾ [الأنعام: ٦/٧٣].

﴿قَالَ فَالْحَقُّ وَالْحَقَّ أَقُولُ﴾ [ص: ٣٨/٨٤].

وفي تشديد القرآن على الحقيقة الإلهية ما يدعم موقف التشدد الهادف إلى إرساء ثوابت الفلسفة التربوية، وأن تنأى بها سياسات التغيير والتطوير المتلاحقة بوصفها تمثل جوانب المتغيّر في التربية الإسلامية العامة.

القرآن كتاب الحقيقة

والقرآن كتاب يعرض الحقائق المطلقة لأن مصدره الله ذو الحق المطلق:

﴿...وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النّاسِ فِيما اخْتَلَفُوا فِيهِ وَما اخْتَلَفَ فِيهِ إِلاّ الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ ما جاءَتْهُمُ الْبَيِّناتُ بَغْياً بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِما اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ...﴾ [البقرة: ٢/٢١٣].

﴿..لَقَدْ جاءَكَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ..﴾ [يونس: ١٠/٩٤].

والقرآن مصدر معرفي موثوق لأحداث التاريخ ووقائعه اليقينية التي عرض لها:

﴿نَتْلُو عَلَيْكَ مِنْ نَبَإِ مُوسَى وَفِرْعَوْنَ بِالْحَقِّ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [القصص: ٢٨/٣].

﴿فَلَمّا جاءَهُمُ الْحَقُّ مِنْ عِنْدِنا قالُوا لَوْلا أُوتِيَ مِثْلَ ما أُوتِيَ مُوسَى..﴾ [القصص: ٢٨/٤٨].

ومما يعرض له القرآن، بوصفه من الحقائق القاطعة: **الإيمان باليوم الآخر:**

﴿.. إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلا يَغُرَّنَّكُمْ بِاللَّهِ الْغَرُورُ﴾ [لقمان: ٣٣/٣١].

ومواقف القيامة جزء من هذه الحقيقة:

﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى رَبِّهِمْ قَالَ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَى وَرَبِّنَا قَالَ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ [الأنعام: ٣٠/٦].

﴿.. وَقُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الزمر: ٧٥/٣٩].

ومن تلك الحقائق كذلك آيات الآفاق في ميدان الشهادة حيث قامت على الحق:

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِالْحَقِّ..﴾ [إبراهيم: ١٩/١٤].

وحين خلق الله السماوات والأرض وما بينهما بالحق فقد جاء ذلك منسجماً مع خطة محكمة في الخلق توصف بالخلق الهادف البعيد عن العبث والجهل:

﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ، مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ﴾ [الدخان: ٣٨/٤٤-٣٩].

﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلاً ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا..﴾ [ص: ٢٧/٣٨].

ومع ذلك فلا يجوز أن نتصور حقيقة الآفاق خالدة أبدية إذ يتنافى ذلك وحكمة الخلق المحدود بمجالي الزمان والمكان:

﴿مَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى.﴾ [الأحقاف: ٣/٤٦].

﴿...ما خَلَقَ اللّهُ السَّماواتِ وَالأَرْضَ وَما بَيْنَهُما إِلاّ بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسمًّى..﴾ [الروم: ٣٠/٨].

ومما يعرض له القرآن أيضاً بوصفه أشبه بالسّجل الوثائقي الأمين المدّون لأحداث الأطراف المختلفة حديثه عن الكافرين الجاحدين للحقيقة، والذين يتسم موقفهم بالتكذيب والجحود، ومن ذلك منزعهم الرافض للحقيقة في صورة استهزاء وسخرية:

﴿فَقَدْ كَذَّبُوا بِالْحَقِّ لَمّا جاءَهُمْ فَسَوْفَ يَأْتِيهِمْ أَنْباءُ ما كانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾ [الأنعام: ٦/٥].

وإصدارهم لأحكام مبنية على الظن وبعيدة عن الحقيقة:

﴿قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكائِكُمْ مَنْ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ قُلِ اللّهُ يَهْدِي لِلْحَقِّ أَفَمَنْ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ أَحَقُّ أَنْ يُتَّبَعَ أَمْ مَنْ لا يَهدي إِلاّ أَنْ يُهْدَى فَما لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ، وَما يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلاّ ظَنّاً إِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً إِنَّ اللّهَ عَلِيمٌ بِما يَفْعَلُونَ﴾ [يونس: ١٠/٣٥-٣٦].

ومعاداتهم للحق من الأساس:

﴿أَمْ يَقُولُونَ بِهِ جِنَّةٌ بَلْ جاءَهُمْ بِالْحَقِّ وَأَكْثَرُهُمْ لِلْحَقِّ كارِهُونَ﴾ [المؤمنون:٢٣/٧٠].

ومسلكهم الاستكباري الذي يحول دون معرفة الحق:

﴿وَاسْتَكْبَرَ هُوَ وَجُنُودُهُ فِي الأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَق..﴾ [القصص: ٢٨/٣٩].

ومع هذا الموقف من الحقيقة الدينية بالنسبة للكافرين فإن القرآن الكريم لا ينفك داعياً إلى الحوار مع غير المؤمنين بدعوته في ظلال الحق كذلك:

﴿قُلْ يا أَهْلَ الْكِتابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ..﴾ [المائدة: ٥/٧٧].

ويصرّح القرآن بأن ثمة رجالاً من أهل الكتاب يبحثون عن الحقيقة، فقد ورد على لسان بعض النصارى فيما وثقه القرآن:

﴿وَما لَنا لا نُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَما جاءَنا مِنَ الْحَقِّ وَنَطْمَعُ أَنْ يُدْخِلَنا رَبُّنا مَعَ الْقَوْمِ الصَّالِحِينَ﴾ [المائدة: ٥/٨٤].

وفيهم من يشهد للقرآن الكريم بالحقيقة المطلقة وكون مصدره الله الحق، فقد جاء على لسانهم أيضاً:

﴿...آمَنّا بِهِ إِنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّنا إِنّا كُنّا مِنْ قَبْلِهِ مُسْلِمِينَ﴾ [القصص: ٢٨/٥٣].

وكشف القرآن معرفتهم بحقيقته:

﴿..وَالَّذِينَ آتَيْناهُمُ الْكِتابَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُ مُنَزَّلٌ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ..﴾ [الأنعام:٦/١١٤].

والقاسم المشترك بين المنصفين من العلماء جميعاً هو الحقيقة القرآنية:

﴿وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ..﴾ [الحج: ٢٢/٥٤].

ويبقى الفرق جلياً بين العالم بهذه الحقيقة والجاهل بها كالفرق بين المستضيئ والأعمى:

﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّما يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبابِ﴾ [الرعد: ١٣/١٩].

إن ذلك كلّه يمثل جملة من المرتكزات التي يمكن أن تشتق منها التربية الإسلامية نظرتها الكليّة إلى الإنسان والكون والحياة.

وبالجملة فإن قضية الحقيقة في هذا الإطار تمثل إحدى الثوابت المطلقة التي لا مجال للجدل حولها، وعامل النسبية غير داخل فيها، إذ هي من البيان واليقين بحيث يغدو من قبيل العبث ادّعاء حصول النسبية في شيء منها. وإن أحداً لايستطيع -مطلقاً- أن يؤمن بمبدأ النسبية أو يطبقه على كل أمر، إذ لابد لأي فكرٍ أيّاً ما كان مصدره من ثوابت منطقية أو بديهية، حتى يستطيع مجرّد الوجود والقيام.

وحين تطرح دعاوى النسبية وعدم الثبات في كل شيء فإنما تُرَوَّج بهدف إضعاف عقيدة المسلمين وزعزعتها في نفوسهم، حيث إن عقائد العلمانيين، وعقائد الصليبيين والصهيونيين ثابتة راسخة مطلقة، وعلى أساسها تقوم دولهم وأنظمتهم[١].

قواعد البحث عن الحقيقة

ويقدّم القرآن الكريم جملة قواعد للبحث عن الحقيقة المعرفية سعى بعض الباحثين لإيرادها، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

١- حبّ الحقيقة وإكبارها، بوصف ذلك غاية البحث في الحياة ﴿.. **فَماذا بَعْدَ الْحَقِّ إلاّ الضَّلالُ**﴾ [يونس: ٣٢/١٠].

٢- سبيل الوصول إلى الحقيقة هو البحث، ولذلك نجد الذم للتقليد وأهله في غير آية كما مرّ معنا.

٣- التقاط الحقيقة من أي وعاء خرجت فهي ضالة المؤمن.

٤- التوقّف عن الاشتباه في معرفة الحقيقة، فالله هو صاحب العلم المطلق ﴿..**وَما أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلاّ قَلِيلاً**..﴾ [الإسراء: ٨٥/١٧] وعلى لسان

(١) محمد يحيى، من يملك الحقيقة المطلقة، ٩٣.

الرسول-ﷺ-: ﴿قُلْ ما كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُلِ وَما أَدْرِي ما يُفْعَلُ بِي وَلا بِكُمْ إِنْ أَتَّبِعُ إِلاّ ما يُوحَى إِلَيَّ..﴾ [الأحقاف: ٩/٤٦].

٥- يعدّ العلم بحد ذاته قيمة من القيم بوصفه طريقاً لتحصيل المعلومات، وفق أساليب وأنظمة محدّدة، ولذلك جاء التفاضل بين العلماء والجهلاء:

﴿..قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ..﴾ [الزمر: ٩/٣٩].

٦- نسبية العلم واحتماليته:﴿.. وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾ [طه: ١١٤/٢٠][١].

٧- وجوب الرجوع إلى القرآن الكريم كله لمعرفة حقيقة قرآنية واحدة.

٨- إفراد الوحي بالمصدرية من منطلق إفراد الله عزوجل بالألوهية والربوبية.

٩- المعرفة بالوحي والعقل معاً.

١٠- ضرورة اتساق الحقيقة المستنبطة من القرآن مع غيرها من الحقائق القرآنية.

١١- إخلاص النيّة وسلامة القصد[٢].

وبصورة تربوية عامة فإن بإمكاننا أن نفيد من الحقيقة في عملية التربيه من خلال ما يلي:

١- تزويد فلسفة التربية بخلفية فكرية حول حقيقة الوجود، وما يتضمنه من حقائق، كي تقدّم التربية تعريفاً متوازناً للوجود، وهدفه والقوانين الناظمة لحركته، عن طريق الخبرات التي تعرضها على المتعلمين في المواقف التعليمية، لتؤكد عملية التوازن بين الجانب النظري والعملي. وذلك أثناء القيام بتخطيط البرامج والأهداف التعليمية المرجوّة.

---

(١) حسن عبد العال، مرجع سابق، ١٣٣ – ١٣٨.

(٢) فاروق الدسوقي، قواعد منهجية للباحث عن الحقيقة في القرآن والسنة، ١٠ – ٤٨.

٢- تبصير فلسفة التربية بضرورة مراعاتها للتطورات التي تشهدها الحياة المادية والاجتماعية، عن طريق المناهج المرنة القادرة على استيعاب مستجدات حياة المتعلمين.

٣- تبصير المتعلمين بضرورة الجمع بين الإدراكين العقلي والحسّي في التفكّر والنظر في خلق الله المبدع، والنظام الدقيق الذي يتسم به الخلق، ليتعمق الإيمان بالله – تعالى – ويستوعب المتعلم موقعه من الوجود، ورسالته نحوه[1].

(١) صالح ذياب هندي ورفاقه، أسس التربية، ١٤٦.

الخاتمة

لقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن نظرية المعرفة - بصورة عامة - من حيث تطوّرها، والتعريف بمفرداتها المتعلقة بموضوع الدراسة. ثم عن طبيعة المعرفة، ومصادرها وطرائقها، وإمكان الحصول عليها (أو حدودها) في القرآن الكريم، وما يتضمنه كل واحد منها من جوانب تربوية. واتبعت الدراسة المنهج الأصولي القائم على الوصف والاستنباط، منطلقة من مسلّمة رئيسة فحواها أن المعرفة القرآنية تتسم بالشمول والتكامل والخلود والإطلاقية.

ولتحقيق تلك الأهداف جاءت الدراسة في أربعة أبواب وخاتمة على النحو التالي:

الباب الأول وعنوانه: مدخل إلى نظرية المعرفة، وشمل فصلين:

الفصل الأول: وعنوانه: تطوّر نظرية المعرفة، وذلك من حيث نشأتها على أيدي العلماء المسلمين الأوائل، وإن كان الفضل يُعزى فيما بعد إلى (جون لوك) الفيلسوف الإنجليزي، حينما أخرج كتابه الشهير (مقالة في الفهم الإنساني) عام (١٦٩٠م)، فعمل على تنظيم النظرية في العناصر الرئيسة الثلاثة: الطبيعة، والمصادر والطرائق (معًا)، وإمكان الحصول عليها (أو حدودها). وتحدث الفصل عن لغة المعرفة، وتصنيفاتها المختلفة، وإن كانت الدراسة تبنّت التصنيف الخلدوني الذي يذهب إلى أن المعرفة قسمان: طبيعية (فلسفية: عقلية وتجريبية) ونقلية (معارف الوحي) ثم الحديث عن سمات المعرفة القرآنية، وأهميتها، وعلاقة المعرفة بالتربية.

الفصل الثاني وعنوانه: التعريفات، ويتناول التعريف بمفردات الدراسة في إطارها العام وهي: النظرية، ونظرية التربية، ونظرية التربية الإسلامية، ونظرية المعرفة والفرق بينها وبين الإبستمولوجيا، والنظرية في القرآن، مع مناقشة للمتحفظين على إطلاق هذا المصطلح بالنسبة إلى القرآن الكريم والإسلام بوجه عام. ثم تعريف المعرفة والعلم والفرق بينهما وتبنت الدراسة عدم التفريق بينهما نظراً لما يكتنف كل واحد منهما من ملابسات وتعقيدات. وأخيراً تم تعريف التربية.

الباب الثاني وعنوانه: طبيعة المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية. واحتوى على فصلين على النحو التالي:

الفصل الأول: أخلاق المعرفة ووحدتها. متناولاً لخمس عشرة قيمة تمثل شروطًا أدبية لطالب المعرفة، وذلك فيما يتصل بالشق الأول من الفصل. أما شقه الثاني المتعلق بوحدة المعرفة فيتناول: فلسفة وحدة المعرفة وذلك من حيث المؤمنون ووحدة المعرفة، وأهل الكتاب ووحدة المعرفة، وموقف القرآن من ميراث السابقين باعتماده لمنهجي الهيمنة والتصديق اللذين يعنيان الموافقة على كل معرفة صحيحة خلت من التزييف والتحريف، ورفض كل معرفة أصابها قدر من ذلك.

الفصل الثاني: ميدان المعرفة. وفيه تم تناول عالمي الغيب والشهادة، بوصفهما ميداني المعرفة في نظرية المعرفة في القرآن. وهنا تم التمهيد للفصل بالحديث عن العلاقة بين الغيب والشهادة التي طابعها التكامل وعضوية العلاقة. ثم التعريف بالغيب، وخصائصه، والأخبار الغيبية، وما إذا كان الغيب يجزأ، وأدوات معرفته، ومبادئه. وبالنسبة إلى عالم الشهادة فقد تم تعريفه كذلك والحديث عن قسميه: الآفاق والأنفس، وما يتصل بهما من لوازم موضوعية. وفي كلا الفصلين تم التعرض للتضمينات التربوية المناسبة.

الباب الثالث وعنوانه: مصادر المعرفة وطرائقها في القرآن وتضميناتها التربوية. واشتمل على مقدّمة وأربعة فصول وخلاصة على النحو التالي:

المقدّمة: وتركزت حول تصنيف مصادر المعرفة وطرائقها، منتهية إلى تبني التصنيف الثلاثي المعتمد على الحسّ والعقل والخبر والمعصوم (الوحي)، معتبرة لها جميعاً مصادر وطرائق في آن واحد.

أما **الفصل الأول** فكان عنوانه: الحسّ، وفيه تم تناول التعريف بالحس، والفرق بينه وبين التجريب وأنواع الحواس من ظاهرة وباطنة، وأهميتها، ونسبيتها.

وأما **الفصل الثاني** فعنوانه: العقل. وفيه تم التعريف بالعقل وأقسامه، وفلسفته في القرآن من زوايا: أهميته، وطبيعة عمله، وخصائصه، والتي أبرزها السببية، ثم نسبيته. واختُتِم الفصل بخلاصة عن موقف القرآن من الحسّ والعقل، حيث يعترف بهما منفردين ومتكاملين متعاضدين.

الفصل الثالث: الوحي. وفيه تم التعريف بالوحي، وضرورة النبوة، وطريق معرفة الوحي، وغايته، وخصائصه، وطبيعته، وفريق الوحي من جانب قواسم الاشتراك بين دعوات الأنبياء والمرسلين وخصوصية دعوة محمد - ﷺ - ثم التكامل بين الوحي ومصادر المعرفة وطرائقها الأخرى.

الفصل الرابع: المصادر التبعية. واحتوى على كل من الحدْس والإلهام والرؤيا الصادقة، بوصفها المصادر التبعية التي تجد لها مستنداً من المصادر والطرائق الرئيسة. وفي هذا السياق تم تعريف الحدس، وأقسامه وأهميته وخصائصه وموقف القرآن منه، وكذلك تم التعريف بالإلهام، وأقسامه والفرق بينه وبين كل من التحديث والحدس، ثم علاقته بالعقل والحواس وموقف القرآن منه. وبالنسبة للرؤيا الصادقة فقد عُرّفت كذلك، وحدّدت مستوياتها بمستويين:

مستوى الرؤيا في حق الأنبياء – عليهم السلام – وهي من جنس الوحي تمامًا، ومستواها في حق عموم المؤمنين، وهو الذي يعدّ في بعض أحواله جزءاً من أجزاء النبوة. أما أنواع الرؤيا فثلاثة: رؤيا صالحة، وهموم يقظة، ورؤيا تهويلية من الشيطان. وتم تبيين موقف الإسلام من الرؤيا، ورؤيا الرسول – ﷺ – بصورة خاصة. وجدير بالإشارة أن التضمينات التربوية المباشرة أعقبت كل موضوع ذي علاقة في سائر فصول الباب.

الباب الرابع: إمكان الحصول على المعرفة (أو حدودها) في القرآن وتضميناتها التربوية. واشتمل على فصلين: **الأول** وعنوانه: المعرفة بين الشك واليقين. وفيه تم تناول مشكلة الشك، وجذورها، وأقسامها، وموقف القرآن منها من زاوية الإمكان الذاتي للإنسان، والإمكان المكتسب. كما تم تناول موضوع اليقين من حيث مشروعية البحث عنه في منهج الأنبياء، وموقف القرآن منه.

الفصل الثاني: إمكان الحصول على الحقيقة المعرفية. وهنا أشِيْرَ إلى تعريف كل من الحق والحقيقة والفرق بينهما، ثم أقسام الحقيقة، وحدودها، وفلسفتها في القرآن، وقواعد البحث عنها.

ونؤكد على أن التضمينات التربوية المباشرة تبعت كل موضع مناسب في الفصلين.

وجاءت خاتمة الدراسة متضمنة لخلاصة عامة عن الدراسة، ثم نتائجها، ثم توصياتها، وذلك بحسب أبواب الدراسة وتركزت التوصيات على مناشدة الجهات التربوية ذات العلاقة، سواء تلك المعنيّة باستخلاص وصياغة الفلسفة التربوية والسياسات التعليمية، أم صياغة المنهج بجميع عناصره، أم مايتعلق منها بالمتعلّم على وجه التحديد.

ملحق بأبرز الآيات ذات العلاقة بنظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية (مما لم تشملها صفحات الكتاب)

م	نص الآيــــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
١	﴿وإن من أهل الكتاب لمن يؤمن بالله وما أنـزل إليكـم ومـا أنزل إليهم خاشعين لله، لا يشـترون بآيـات اللـه ثمنـاً قليـلاً أولئك لهم أجرهم عند ربهم إن الله سريع الحساب﴾.	آل عمران: ١٩٩/٣.	الموضوعيــة في التعــامل مــع الآخر.	الباب الثاني: طبيعة المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية.
٢	﴿ومايتبع أكثرهم إلا ظناً إن الظن لا يغني من الحق شيئاً﴾. ﴿ومالهم بذلك من علم إن هم إلا يظنون﴾.	يونس: ٣٦/١٠. الجاثية: ٢٤/٤٥.	النهي عن المعرفة الظنية.	الفصل الأول: أخلاق المعرفـة ووحدتها. أخلاق المعرفة.
٣	﴿وإن منهم لفريقاً يلـوون ألسـنتهم بالكتـاب لتحسـبوه مـن الكتاب وما هو من الكتاب، ويقولون هو من عند اللـه ومـا هو من عند الله، ويقولون على الله الكذب وهم يعلمون﴾.	آل عمران: ٧٨/٣.	التحذير من تزييف المعرفة.	
٤	﴿يا أهل الكتاب لم تلبسون الحـق بالبـاطل وتكتمـون الحـق وأنتم تعلمون﴾. ﴿إن الذين يكتمون ما أنزل اللـه مـن الكتـاب ويشـترون بـه ثمناً قليلاً أولئك ما يأكلون في بطونهم إلا النار ولا يكلمهـم الله يوم القيامة ولا يزكيهم ولهم عذاب أليم﴾.	آل عمران: ٧١/٣. البقرة: ١٧٤/٢.	التحذير من كتمان المعرفة.	

م	نص الآيـــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
٥	﴿مثل الذين حُمِّلوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً بئس مثل القوم الذين كذّبوا بآيات الله والله لايهدي القوم الظالمين﴾.	الجمعة: ٦٢/٥.	أنموذج السوء في عدم اقتران العلم بالعمل.	
٦	﴿فإذا مسّ الإنسان ضرٌّ دعانا ثم إذا خولناه نعمة منّا قال إنما أوتيته على علم بل هي فتنة ولكن أكثرهم لايعلمون﴾.	الزمر: ٣٩/٤٩.	تجنب الغرور والعِنْدِية المعرفية.	
٧	﴿وإلهنا وإلهكم واحد ونحن له مسلمون﴾.	العنبكوت: ٢٩/٤٦.	مخاطبة أهل الكتاب بقواسم الاشتراك المعرفية.	
٨	﴿وقالوا لولا يأتينا بآية من ربه أولم تأتهم بينة ما في الصحف الأولى﴾.	طه: ٢٠/١٣٣.	اعتماد برهان معارف الوحي غير المحرَّفة.	الفصل الأول: أخلاق المعرفة ووحدتها (أهل الكتاب ووحدة المعرفة).
٩	﴿ولقد آتينا موسى وهارون الفرقان وضياءً وذكراً للمتقين الذين يخشون ربهم بالغيب وهم من الساعة مشفقون وهذا ذكر مبارك أنزلناه أفأنتم له منكرون﴾.	الأنبياء: ٢١/٤٨ – ٥٠.	معارف الوحي سلسلة من الهداية متواصلة من غير فرق.	

م	نص الآيـــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
١٠	﴿لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك﴾. ﴿وإنه لفي زبر الأولين. أولم يكن لهم آية أن يعلمه علماء بني إسرائيل﴾.	النساء: ١٦٢/٤. الشعراء: ١٩٦/٢٦-١٩٧.	اعتراف المنصفين من أهل الكتاب بحقيقة الوحدة بين معارف الوحي جميعها.	
١١	﴿وينذر الذين قالوا اتخذ الله ولداً، مالهم به من علم ولا لآبائهم كبرت كلمة تخرج من أفواههم إن يقولون إلا كذباً﴾.	الكهف: ٤/١٨-٥.	تسفيه المعتقدات الشركية التي أضيفت إلى بعض معارف الوحي من قبيل التحريف.	الفصل الأول: أخلاق المعرفة ووحدتها (القرآن وميراث السابقين).
١٢	﴿يا أيها الذين أوتوا الكتاب آمنوا بما نزلنا مصدقاً لما معكم من قبل أن نطمس وجوهاً فنردّها على أدبارها أو نلعنهم كما لعنا أصحاب السبت وكان أمر الله مفعولاً﴾. ﴿نزّل عليك الكتاب بالحق مصدقاً لما بين يديه وأنزل التوراة والإنجيل، من قبل هدى للناس وأنزل الفرقان﴾.	النساء: ٤٧/٤. آل عمران: ٣/٣-٤.	مهمة القرآن المعرفية في التصديق والهيمنة على معارف الوحي السابقة.	القرآن وميراث السابقين.
١٣	﴿ولله غيب السماوات والأرض﴾.	هود: ١٢٣/١١.	الغيب ملك الله -تعالى- وحده.	الفصل الثاني: ميدان المعرفة الغيب والشهادة (خصائص الغيب).

م	نص الآيـــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
١٤	﴿قل لا أقول لكم عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب﴾.	الأنعام: ٦/٥٠.	تقرير الرسول-ﷺ- أن لاعلم له بالغيب.	
١٥	﴿ولا أقول لكم عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول إني ملك﴾.	هود: ٣١/١١.	تقرير أبي الأنبياء نوح -عليه السلام- أن لاعلم له بالغيب.	
١٦	﴿قل كل يعمل على شاكلته فربكم أعلم بمن هو أهدى سبيلاً﴾. ﴿ومن يكسب إثماً فإنما يكسبه على نفسه﴾.	الإسراء: ٨٤/١٧. النساء: ١١١/٤.	تقرير المسؤولية الفردية.	الفصل الثاني: ميدان المعرفة: الغيب والشهادة (موقع الإنسان).
١٧	﴿وكم أهلكنا من قرية بطرت معيشتها فتلك مساكنهم لم تسكن من بعدهم إلا قليلاً، وكنا نحن الوارثين وما كان ربك مهلك القرى حتى يبعث في أمها رسولاً يتلو عليهم آياتنا وماكنّا مهلكي القرى إلا وأهلها ظالمون﴾. ﴿وتلك القرى أهلكناهم لما ظلموا وجعلنا لمهلكهم موعداً﴾. ﴿وكذلك نولّي بعض الظالمين بعضاً بما كانوا يكسبون﴾. ﴿ظهر الفساد في البرّ والبحر بما كسبت أيدي الناس ليذيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون﴾.	القصص: ٢٨/٥٨-٥٩. الكهف: ٥٩/١٨. الأنعام: ١٢٩/٦. الروم: ٤١/٣٠.	الإشارة إلى أسباب ازدهار الحضارات أو ذبولها.	الفصل الثاني: ميدان المعرفة: الغيب والشهادة (المظاهر السننية: مظهر السببية).

م	نص الآيـــــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
١٨	﴿وضرب لنا مثلاً ونسي خلقه قال من يحيي العظام وهي رميم قل يحييها الذي أنشأها أول مرّة وهو بكل خلق عليم. الذي جعل لكم من الشجر الأخضر ناراً فإذا أنتم منه توقدون، أو ليس الذي خلق السماوات والأرض بقادر على أن يخلق مثلهم بلى وهو الخلاق العليم﴾.	يس: ٣٦/٧٨-٨١ .	استدلال القرآن العقلي بطريق الأولى.	الباب الثاني: مصادر المعرفة وطرائقها في القرآن وتضميناتها التربوية. الفصل الثاني: العقل (فلسفة العقل في القرآن).
١٩	﴿وهو الذي يريكم آياته وينزل لكم من السماء رزقاً وما يتذكر إلا من ينيب﴾.	غافر: ٤٠/١٣.	استدلال القرآن العقلي بآيات الآفاق.	
	﴿وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعاً منه إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون﴾.	الجاثية: ٤٥/١٣.		
	﴿اعلموا أن الله يحيي الأرض بعد موتها قد بينا لكم الآيات لعلكم تعقلون﴾.	الحديد: ٥٧/١٧.		
	﴿والفجر. وليال عشر. والشفع والوتر. والليل إذا يسر. هل في ذلك قسم لذي حجر﴾.	الفجر: ٨٩/١-٥.		
	﴿وهو الذي يرسل الرياح بشراً بين يدي رحمته حتى إذا أقلت سحاباً ثقالاً سقناه لبلد ميّت فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من كل الثمرات كذلك نخرج الموتى لعلكم تذكرون﴾.	الأعراف: ٧/٥٧.		

م	نص الآيـــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
٢٠	﴿الله يتوفى الأنفس حين موتها والتي لم تمت في منامها فيمسك التي قضى عليها الموت ويرسل الأخرى إلى أجل مسمى إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون﴾. ﴿يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الحي ويحيي الأرض بعد موتها وكذلك تخرجون﴾.	الزمر: ٤٢/٣٩. الروم: ١٩/٣٠.	استدلال القرآن العقلي بآيات الأنفس.	
٢١	﴿يا أيها الذي آمنوا أطيعوا الله ورسوله ولاتولوا عنه وأنتم تسمعون. ولا تكونوا كالذين قالوا سمعنا وهم لا يسمعون. إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون. ولوعلم الله فيهم خيراً لأسمعهم ولو أسمعهم لتولوا وهم معرضون﴾.	الأنفال: ٨/٢٠-٢٣.	الانحراف العقائدي والسلوكي سبب في سلب وتعطيل أدوات المعرفة الحسية.	الفصل الثاني: العقل. (موقف القرآن من الحس والعقل) ((خلاصة)).
٢٢	﴿وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك مالم تكن تعلم﴾. ﴿أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً﴾.	النساء: ١١٣/٤. النساء: ٨٢/٤ .	مصدر الوحي هو الله – تعالى-.	الفصل الثالث: (الوحي) طريق معرفة الوحي.
٢٣	﴿إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم﴾. ﴿ولقد جاءهم من ربهم الهدى﴾ ﴿ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين﴾.	الإسراء: ٩/١٧. النجم: ٢٣/٥٣. البقرة:٢/٢.	من أهداف الوحي هداية المؤمنين.	الفصل الثالث: الوحي (غاية الوحي).

م	نص الآيـــة	السورة ورقم الآية	وجه الدلالة	الموضوع العام في الكتاب
٢٤	﴿قل يا أيها الناس قد جاءكم الحق من ربكم فمن اهتدى فإنما يهتدي لنفسه﴾. ﴿والذين آمنوا وعملوا الصالحات وآمنوا بما نُزّل على محمد وهو الحق من ربهم﴾.	يونس: ١٠/١٠٨. محمد: ٤٧/٢.	الله –تعالى– مصدر الحق المطلق.	الباب الرابع: إمكان الحصول على المعرفة (أو حدودها) في القرآن وتضميناتها التربوية.
٢٥	﴿فاصبر إن وعد الله حق فإما نرينّك بعض الذي نعدهم أو نتوفينّك فإلينا يرجعون﴾. ﴿وكذلك أعثرنا عليهم ليعلموا أن وعد الله حق وأن الساعة لاريب فيها...﴾.	غافر: ٤٠/٧٧. الكهف: ١٨/٢١.	اليوم الآخر حقيقة قطعية.	الفصل الثاني: إمكان الحصول على الحقيقة المعرفية. فلسفة الحقيقة في القرآن: القرآن كتاب الحقيقة.
٢٦	﴿وهو الذي خلق السماوات والأرض بالحق﴾. ﴿وما خلقنا السماوات والأرض وما بينهما إلا بالحق﴾.	الأنعام: ٦/٧٣. الحجر: ١٥/٨٥ .	ميدان الآفاق حقيقة من حقائق عالم الشهادة.	

المصادر والمراجع

أولاً – الكتب

- أحاديث للمعلمين والمتعلمين في علم النفس، وليام جيمس (ترجمة وتقديم: محمد علي العريان)، ١٩٨٠م، ط الثانية، القاهرة – الجمعية المصرية العامة للكتاب.
- إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت – دار الكتب العلمية.
- أزمة التعليم الإسلامي، سيد سجاد حسين وسيد علي أشرف (ترجمة: أمين حسين الرباط ومراجعة: عبد الحميد الخريبي)، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م، ط الأولى، جدّة: جامعة الملك عبد العزيز.
- أزمة العقل المسلم، عبد الحميد أبو سليمان، ١٤١٢هـ – ١٩٩١م، بدون طبعة، هيرندن – فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الأزمة الفكرية المعاصرة، طه جابر العلواني، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م، ط الثانية، هيرندن – فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الأساس الفطري في التربية الإسلامية، أحمد محمد الدغشي، ١٤١٥هـ – ١٩٩٥م، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن – إربد: جامعة اليرموك.

- أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، أحمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، ط الثانية، إربد- الأردن، مكتبة الكتاني.
- أسس التربية، إبراهيم ناصر، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الأولى، عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- أسس التربية، صالح ذياب هندي، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، ط الثالثة، عمَّان - دار الفكر.
- الأسس المنهجية لبناء العقيدة الإسلامية، يحيى هاشم فرغل، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر، بدون ناشر.
- الإسلام والتنمية الاجتماعية، محسن عبد الحميد، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، ط الثالثة، الرياض - الدار العالمية للكتاب الإسلامي وهيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الإسلام والعلم التجريبي، عبد الله حسن زروق (سلسلة: العلم والإيمان ١٢) ١٩٩٢م، ط الأولى، الخرطوم: المركز العالمي لأبحاث الإيمان.
- الإسلام والعلم التجريبي، فاروق الدسوقي، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: المكتب الإسلامي، والرياض: مكتبة الخاني.
- إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، طه العلواني (ضمن كتاب رسائل التأصيل ١)، ديسمبر ١٩٩٥م، بدون طبعة، الخرطوم - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، ط الثانية، هيرندن - فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي والرياض - الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
- أصول البحث العلمي ومناهجه، أحمد بدر، ١٩٨٤م، ط السابعة، الكويت - وكالة المطبوعات.

- أصول التربية الإسلامية وأساليبها، عبد الرحمن النحلاوي، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م (تصوير ١٩٨٧م)، ط الثانية، دمشق: دار الفكر.
- أصول الحكم على المبتدعة عند شيخ الإسلام ابن تيمية، أحمد عبد العزيز الحليبي (تقديم: عمر عبيد حسنه)، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ط الأولى، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- أصول الدين، أبو منصور البغدادي، ١٣٤٦هـ - ١٩٢٨م، ط الأولى، استنابول: مدرسة الإلهيات.
- أصول الفقه، عبد الوهاب خلاف، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م ط العاشرة، الكويت: دار القلم.
- الإطار العام ونظرية المسلمين في تنظيم المعرفة، عبد الوهاب أبو النور، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، ط الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم الجوزية، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: دار الحديث.
- اقرأ وربك الأكرم، جودت سعيد، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ط الأولى، بيروت: المكتب الإسلامي.
- الإنسان ذلك المجهول، الكسيس كاريل (ترجمة: شفيق أسعد فريد)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ط الرابعة، بيروت: مكتبة المعارف.
- الإنسان والعقل، نايف معروف، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، ط الأولى، بيروت: سبيل الرشاد.
- أهل النقل وأهل التربية، محمد جواد رضا (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي، الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- البحث عن اليقين، جون ديوي (ترجمة أحمد فؤاد الأهواني)، ١٩٦٠م، بدون طبعة، القاهرة: دار إحياء الكتب العلمية - عيسى البابي الحلبي.
- البراجماتية، وليام جيمس (ترجمة محمد علي العريان، وتقديم زكي نجيب محمود)، ١٩٦٥م، بدون طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية، ونيويورك: مؤسسة فرانكلين للنشر.
- بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، مجد الدين الفيروزآبادي، (تحقيق: محمد علي النجار)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: المكتبة العلمية.
- بصائر للمسلم المعاصر، عبد الرحمن الميداني، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الثانية، دمشق: دار القلم.
- البيان لأخطاء بعض الكُتّاب، صالح الفوزان، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ط الأولى، الدمَّام والإحساء: دار ابن الجوزي.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الزبيدي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار مكتبة الحياة.
- تاريخ الفلسفة الحديثة، يوسف كرم، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار القلم.
- تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، بدون تاريخ، بدون طبعة، الكويت: دار القلم.
- تاريخ المذاهب الإسلامية: في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية، محمد أبو زهرة، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- تأصيل تربية المعلّم، بشير حاج التوم، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ط الأولى، مكة المكرمة: مطابع الصفا.

- تبصرة الأدلة في أصول الدين على طريقة أبي منصور الماتريدي، أبو المعين النسفي (تحقيق وتعليق: كلود سلامة)، ١٩٩٠م، ط الأولى، دمشق: المعهد العلمي الفرنسي للدارسات العربية.
- تجديد التفكير الديني في الإسلام، محمد إقبال (نقله إلى العربية: عباس محمود وراجعه: عبد العزيز المراغي ومهدي علاّم)، ١٩٨٥م، بدون مكان للنشر: دار آسيا للطباعة والنشر.
- تجديد الفكر الإسلامي، محسن عبد الحميد، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع.
- التحذير من البدع، عبد العزيز بن باز، ١٤١٢هـ، ط الثانية، بدون مكان للنشر: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- تخطيط المنهج وتطويره، صالح ذياب هندي ورفاقه، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط الثانية، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، إسحاق أحمد الفرحان، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ط الأولى، عمّان: دار الفرقان.
- تربية الإنسان الجديد، محمد فاضل الجمالي، ١٩٨١م، ط الثانية، تونس: الدار العربية للكتاب.
- التربية الخلقية في الكتاب والسنة، أسامة شموط (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- التربية المتجدّدة وأركانها، حنّا غالب، ١٩٧٠م، ط الثانية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، محروس سيد مرسي، ١٩٨٨م، ط الأولى، القاهرة: دار المعارف.

- التربية وتنمية الاتجاهات العلمية من المنظور الإسلامي، حمدي أبو الفتوح عطيفة، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، ط الأولى، المنصورة: دار الوفاء.
- ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، عياض اليحصبي (تحقيق: أحمد بكير محمود)، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م، بدون طبعة، بيروت: دار مكتبة الحياة ودار الفكر: طرابلس- ليبا.
- ترجيح أساليب القرآن على أساليب اليونان، محمد بن إبراهيم الوزير، ١٣٤٩هـ، بدون طبعة، القاهرة: مطبعة المعاهد.
- تطوّر النظريات التربوية، صالح عبد العزيز، ١٩٦٤م، ط الثانية، القاهرة: دار المعارف.
- تطوّر النظريات والأفكار التربوية، عمر الشيباني، ١٩٨٢م، ط الثالثة، طرابلس- ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- تعبير الرؤيا الصغير، محمد بن سيرين، بدون تاريخ، بدون طبعة، صنعاء: مكتبة السنحاني وبيروت: المكتبة الحديثة.
- التعريفات، علي بن محمد الجرجاني (تحقيق وتعليق: عبد الرحمن عميرة)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: عالم الكتب.
- التعليم والتعلّم في القرآن والسنّة، عبد الغني عبّود (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين البيضاوي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، ١٩٨٤م، بدون طبعة، تونس: الدار التونسية للنشر.

- تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري، ١٤١٢هـ - ١٩٨٢م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- تفسير القاسمي المسمّى محاسن التأويل، محمد جمال الدين القاسمي (تصحيح وترقيم وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي)، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م، ط الثانية، بيروت: دار الفكر.
- تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار، محمد رشيد رضا، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، بدون طبعة، بيروت: دار المعرفة.
- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن كثير، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ط السادسة، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم والقاهرة: دار الحديث.
- التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر الرازي، ١٤١١هـ-١٩٩٠م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- التفكير، تقي الدين النبهاني، ط الأولى، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٩م، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- التفكير: دراسات نفسية، سيّد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٨م، ط الثانية، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- التفكير العلمي، فؤاد زكريا، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، الكويت: منشورات ذات السلاسل.
- تكوين العقل العلمي، غاستون باشلار، ١٩٢٨م، ط الثانية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، أبو بكر الباقلاني (تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

- التنمية العقلية في الكتاب والسنة، زينب حسن (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، دون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- تهافت الفلاسفة، أبو حامد الغزالي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ط الأولى بيروت: دار الكتب العلمية.
- توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، عبد الرحمن الميداني (ضمن كتاب: غزو في الصميم)، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، ط الثالثة، دمشق وبيروت: دار القلم.
- التيار الوظيفي في الفكر التربوي العربي الإسلامي، محمد جواد رضا، (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول المبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- الجمع بين رأي الحكيمين، أبو نصر الفارابي (قدّم له وعلق عليه: ألبير نصري نادر)، ١٩٦٨م، ط الثانية، بيروت: دار الشرق المطبعة الكاثوليكية.
- الجهاد في الإسلام: كيف نفهمه؟ وكيف نمارسه؟ محمد سعيد رمضان البوطي، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ط الأولى، بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق: دار الفكر.
- حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح، ابن القيم الجوزية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- حتى يغيّروا ما بأنفسهم، جودت سعيد، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط السادسة، دمشق: مطبعة زيد بن ثابت الأنصاري.
- الحقيقة عند فلاسفة المسلمين، نظمي لوقا، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة غريب.

- حكم الإسلام في الاشتراكية، عبد العزيز البدري، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م، ط الرابعة، المدينة المنورة: المكتبة العلمية.
- الحوار مع الغرب (أطروحات حركة الإسلام)، حسن الترابي، ١٤١٤هـ - ١٩٨٤م، ط الأولى، الخرطوم: جمعية القرآن الكريم وغيرها.
- خصائص الأهداف التربوية في الإسلام، عبد الرحمن صالح عبد الله (ضمن كتاب: دراسات في الفكر التربوي الإسلامي)، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، بيروت: مؤسسة الرسالة وعمَّان: دار البشير.
- خلافة الإنسان بين الوحي والعقل: بحث في جدلية النص والعقل والواقع، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول، أحمد بن تيمية، (تحقيق: محمد رشاد سالم)، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ط الأولى، الرياض: جامعة محمد ابن سعود الإسلامية.
- دور حرّية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين، عبد المجيد النجار، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، ط الأولى، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الديموقراطية والتربية، جون ديوي (ترجمة: نظمي لوقا)، ١٩٧٨م، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- الذريعة إلى مكارم الشريعة، الراغب الأصفهاني (تحقيق ودراسة: أبو اليزيد العجمي)، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م، ط الثانية، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والقاهرة: دار الصحوة.
- رسائل إخوان الصفا، بطرس البستاني، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م، بدون طبعة، بيروت: دار بيروت ودار صادر.

- رفع الأستار لإبطال أدلة القائلين بفناء النار، محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني (تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.
- الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة، رياض جنزرلي، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، ط الأولى، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
- زبدة التفسير من فتح القدير، محمد سليمان الأشقر، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٥م، ط الأولى، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- سلسلة الأحاديث الضعيفة وأثرها السيء في الأمة، محمد ناصر الدين الألباني، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الأولى، الرياض: مكتبة المعارف.
- سنن ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (تحقيق وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: دار البيان للتراث.
- سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، طلعت همّام، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط أولى، بيروت: مؤسسة الرسالة وعمّان: دار عمّار.
- الشاكلة الثقافية: مساهمة في إعادة البناء، عمر عبيد حسنة، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ط الأولى، بيروت: المكتب الإسلامي.
- شرح صحيح مسلم، محي الدين النووي، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: المطبعة المصرية ومكتبتها.
- شرح العقيدة الطحاوية، ابن أبي العربي الحنفي (تخريج الأحاديث: محمد ناصر الدين الألباني ومراجعة: جماعة من العلماء)، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الثامنة، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.
- شرح فواتح الرحموت، عبد العلي الأنصاري (مطبوع بهامش المستصفى للغزالي)، ١٣٢٤هـ، ط الأولى: مصر: المطبعة الأميرية ببولاق.

- شرح نهج البلاغة الجامع لخطب ورسائل وحكم أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، ابن أبي الحديد، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار الأندلس.
- شرف العقل وماهيته، الحارث المحاسبي (كتاب مُشْتَرَك مع أبي حامد الغزالي)، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار)، ١٤٠٤هـ -١٩٨٤م، الثالثة، بيروت: دار العلم للملايين.
- صحيح البخاري (مطبوع مع فتح الباري)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: دار الفكر.
- صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، محمد ناصر الدين الألباني، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٣م، ط الثالثة، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.
- صحيح سنن ابن ماجه، محمد ناصر الدين الألباني، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الثالثة، الرياض: مكتب التربية العربي وبيروت: المكتب الإسلامي.
- صحيح مسلم (مطبوع مع شرح النووي)، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: المطبعة المصرية ومكتبتها.
- صفوة التفاسير، محمد بن علي الصابوني، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ط الأولى، بيروت: دار القرآن الكريم.
- ضعيف الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، محمد ناصر الدين الألباني، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، بيروت: المكتب الإسلامي.
- ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، الثانية، دمشق: دار القلم.
- الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، جون ديوي (ترجمة وتقديم: محمد لبيب النجيحي)، ١٩٦٣م، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي.

- العالمية الإسلامية الثانية، محمد أبو القاسم حاج حمد،بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت:دار المسيرة.
- العقل والفقه في فهم الحديث النبوي، مصطفى الزرقا، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، ط الأولى، دمشق: دار القلم وبيروت: الدار الشامية.
- العقيدة الإسلامية وأسسها، عبد الرحمن الميداني، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م، ط الثالثة، دمشق: دار القلم.
- علم النفس التربوي، عبد المجيد نشواتي، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ط السادسة، عمّان: دار الفرقان وبيروت: مؤسسة الرسالة.
- علم النفس المعرفي: الإثارة حب الاستطلاع، أ. د برلاين (ترجمة: كريمان بدير)، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: عالم الكتب.
- العلم والإيمان: مدخل إلى نظرية المعرفة في الإسلام، إبراهيم أحمد عمر، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، ط الثانية، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- العلوم الطبيعية في ضوء المنهاج الإسلامي وتوجيهاته، أمين كشميري وعثمان عبد الوهاب، ١٤٠٠ه، بدون طبعة، مكة المكرمة: مركز البحوث والتربية النفسية.
- العمل قدرة وإرادة، جودت سعيد، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الثانية، دمشق: مطبعة زيد بن ثابت.
- فتاوى معاصرة، يوسف القرضاوي، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ط الثالثة، المنصورة: دار الوفاء.
- فتح الباري: شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني (ترقيم وعناية: محمد فؤاد عبد الباقي ومراجعة: عبد العزيز بن باز)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: دار الفكر.

- فتح القدير: الجامع بين فنّي الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي الشوكاني، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، د. ط، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الفتوحات المكيّة، ابن عربي، بدون تاريخ، بدون مطبعة، بدون مكان للنشر: دار الفكر.
- الفِصل في الملل والأهواء والنحل، علي بن أحمد بن حزم الأندلسي (تحقيق: محمد إبراهيم نصر وعبد الرحمن عميرة)، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ط الأولى، السعودية: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.
- فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، أبو الوليد محمد ابن رشد (قدّم له وعلّق عليه: عبد الكريم المرّاق)، ١٩٩١م، ط الأولى، تونس: المنشورات للإنتاج والتوزيع.
- فقدان التوازن الاجتماعي، جودت سعيد، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الثالثة، دمشق: مطبعة زيد بن ثابت الأنصاري.
- الفكر الإسلامي بين التأصيل والتجديد، زكي الميلاد، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ط الأولى، بيروت: دار الصفوة.
- الفكر التربوي العربي الحديث، سعيد إسماعيل علي (سلسلة عالم المعرفة ١١٣)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- فلسفات تربوية معاصرة، سعيد إسماعيل علي، (سلسلة عالم المعرفة - رقم ١٩٨)، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، بدون طبعة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- فلسفتنا، محمد باقر الصدر، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ط الخامسة عشرة، بيروت: دار التعارف للمطبوعات.

- الفلسفة الإسلامية: دراسة ونقد، عرفات عبد الحميد، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- فلسفة البراجماتزم أو مذهب الذرائع، يعقوب فام، ١٩٨٥م، ط الثانية بيروت: دار الحداثة.
- فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، محمد منير مرسي، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، بدون طبعة، القاهرة: عالم الكتب.
- فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة، عبد الحميد الصيد الزنتاني، ١٩٩٣م، ط الأولى، طرابلس - ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- فلسفة التربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، ١٤٠٩هـ، ط الثانية، مكة المكرمة: مكتبة هادي.
- فلسفة التربية، فيليب.هـ. فينكس (ترجمة وتقديم: محمد لبيب النجيحي)، ١٩٥٦م، بدون طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- فلسفة التربية، هاني عبد الرحمن صالح، ١٩٦٧م، بدون طبعة، عمّان: بدون ناشر.
- فلسفة التربية ومعضلة القصور الذاتي في التربية العربية المعاصرة (الرؤية الثانية)، محمد جواد رضا، ١٩٨٤م، ط الثانية، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع.
- فلسفة التنمية (رؤية إسلامية)، إبراهيم أحمد عمر، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، ط الثانية، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- فوائد في مُشْكِل القرآن، عزالدين بن عبد السلام (تحقيق: سيّد رضوان علي الندوي)، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ط الثانية، جدّة: دار الشروق.
- في التربية والتعليم، محمد الناصف، ١٩٨١م، الثانية، تونس: الشركة التونسية للنشر والتوزيع.

- في ظلال القرآن، سيّد قطب، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط السابعة عشر (الطبعة الشرعية)، القاهرة وبيروت: دار الشروق.
- في فقه التديّن فهمًا وتنزيلاً، عبد المجيد النجّار، ١٤١٠هـ - ط الأولى، قطر: رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية.
- قاموس التربية، إنكليزي - عربي، محمد علي الخولي، ١٩٨٥م، ط الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.
- قاموس جون ديوي للتربية، رالف ن. وين (ترجمة وتقديم: محمد علي العريان، وتصدير: عبد العزيز سلامة)، ١٩٦٤م، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية ونيويورك: مؤسسة فرانكلين للنشر.
- القانون العام للتربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، صنعاء.
- القرآن الكريم والتوراة والإنجيل: دراسة الكتب المقدّسة في ضوء المعارف الحديثة، موريس بوكاي (ترجمة: جمعية الدعوة الإسلامية بطرابلس - ليبيا)، بدون تاريخ، بدون طبعة، طرابلس: ليبيا: جمعية الدعوة الإسلامية.
- القرآن والنظر العقلي، فاطمة إسماعيل، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ط الأولى، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- القرآن وعلم النفس، محمد عثمان نجاتي، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م، ط الخامسة، القاهرة بيروت: دار الشروق.
- القرآن وقضايا الإنسان، عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، ١٩٧٨م، ط الثالثة، بيروت: دار العلم للملايين.
- قصة الفلسفة الحديثة، أحمد أمين و زكي نجيب محمود، ١٩٦٧م، ط الخامسة، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

- قضايا الإنسان، عمر الشيباني، (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قضايا المعرفة، سعيد إسماعيل علي، (ضمن كتاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ)، ١٩٨٧م، بدون طبعة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، عبد الحميد أبو سليمان، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، بدون طبعة، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- قواعد التدبّر الأمثل لكتاب الله عز وجل، عبد الرحمن حسن الميداني، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م ط الأولى، دمشق: دار القلم.
- قواعد منهجية للباحث عن الحقيقة في القرآن والسنة، فاروق الدسوقي، بدون تاريخ، بدون طبعة، الإسكندرية: دار الدعوة.
- القوانين الفقهية، محمد بن أحمد بن جُزَيٍ الكَلْبي المالكي، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الأولى: بيروت: دار الكتاب العربي.
- كبرى اليقينيات الكونية، محمد سعيد رمضان البوطي، ١٤١١هـ، ط التاسعة، بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق: دار الفكر.
- كشاف اصطلاحات الفنون (موسوعة اصطلاحات العلوم الإسلامية)، محمد علي بن علي التهانوي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: شركة خيّاط للكتب والنشر.
- الكشاف عن حقائق التأويل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم جار الله الزمخشري، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار المعرفة.
- كيف نتعامل مع القرآن، محمد الغزالي وعمر عبيد حسنة (مدارسة)، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط الأولى، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط الخامسة، بيروت: دار صادر.
- ما هي الإبستمولوجيا، محمد وقيدي، ١٩٨٣م، ط الأولى، بيروت: دار الحداثة.
- ما هي فلسفة التربية، بشير حاج التوم، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٢م، ط الأولى، مكة المكرمة: مكتبة الوطن وبيروت: مطابع جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية.
- مباحث في علوم القرآن، منّاع القطان، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، السابعة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، عبد المجيد النجار، ١٩٩٢م، ط الأولى، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- مجمل اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس (دراسة وتحقيق: زهيد عبد المحسن سلطان)، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- مجموع فتاوى ابن تيمية، أحمد بن عبد السلام بن تيمية (جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، سيجموند فرويد (ترجمة أحمد عزّت راجح ومراجعة: محمد فتحي) ١٩٨٧م، ط ثالثة، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- المحرّر الوجيز في تفسير القرآن العزيز، ابن عطية الأندلسي (تحقيق المجلس الأعلى بفاس: المغرب)، بدون مكان للنشر، بدون ناشر.
- المحصول في علم أصول الفقه (القسم التحقيقي)، فخر الدين محمد بن عمر الرازي (دراسة وتحقيق: طه جابر العلواني)، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ط الأولى، الرياض: جامعة محمد بن سعود الإسلامية.

- مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر الرازي (ضبط وتصحيح: سمیرة خلف الموالي)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم.
- المختار من تفسير القرآن، محمد متولي الشعراوي، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي.
- مدارج السالكين بين منازل (إياك نعبد وإياك نستعين)، ابن قيم الجوزية (تحقيق: محمد حامد الفقي)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر، بدون ناشر.
- مدخل إلى فلسفة العلوم: أبحاث في الإبستمولوجيا المعاصرة، محمد عزّام، ١٩٩٣م، ط الأولى، دمشق: دار طرابلس.
- مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطوّر الفكر العلمي، محمد عابد الجابري، ١٩٩٤م، ط الثالثة، بيروت: مكتبة لبنان.
- مدخل إلى القرآن: عرض تاريخي وتحليل مقارن، محمد عبد الله دراز، ١٩٩٠م، بدون طبعة، الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.
- مدخل إلى موقف القرآن الكريم من العلم، عماد الدين خليل، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ط الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- مدخل تصوّري لدراسة الفلسفة، محمد عبد الله الشرقاوي، ١٩٩٠م، الثانية، بيروت: دار الجيل والقاهرة: مكتبة الزهراء.
- المذهبية الإسلامية والتغيير الحضاري، محسن عبد الحميد، ١٤٠٤هـ، ط الأولى، قطر: رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية.
- المرجع في مبادئ التربية، سعيد التل ورفاقه، ١٩٩٣م، ط الأولى، عمّان: دار الشروق.
- المرجعية العليا في الإسلام للقرآن والسنة: ضوابط ومحاذير في الفهم والتفسير، يوسف القرضاوي، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة وهبه.

- المستصفى من علم الأصول، أبو حامد الغزالي، ١٣٢٤هـ، ط الأولى، مصر: المطبعة الأميرية ببولاق.
- مسند الإمام أحمد، أحمد بن حنبل، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: دار الفكر.
- مشكاة المصابيح، محمد بن عبد الله الخطيب التبريزي (تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ط الثالثة، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.
- مشكلة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة، محمد سعيد رمضان البوطي (ضمن كتاب: وهذه مشكلاتنا)، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، ط الثالثة، دمشق: مكتبة الفارابي.
- مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، عبد الرحمن الزنيدي: دراسة نقدية في ضوء الإسلام، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط الأولى، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي والرياض والطائف: مكتبة المؤيد.
- معارج القدس في مدارج معرفة النفس، أبو حامد الغزالي (حققه وخرَّج أحاديثه: محمد مصطفى أبو العلا)، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: مكتبة الجندي.
- معالم الفلسفة الإسلامية، محمد جواد مغنية، ١٩٧٣م، ط الثانية، بيروت: دار القلم.
- معالم في الطريق، سيد قطب، ١٤٠٣هـ - ١٩٣٨م، الطبعة الشرعية العاشرة، القاهرة وبيروت: دار الشروق.
- معالم المنهج الإسلامي، محمد عمارة، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ط الأولى، القاهرة: دار الشروق و هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- معجم الفلاسفة، جورج طرابيشي، ١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: دار الطليعة.

- المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ١٩٨٢م، بدون طبعة، بيروت: دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدينة.
- المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، بدون طبعة، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- المعجم الفلسفي، مراد وهبة، ١٩٧٩م، ط الثالثة، القاهرة: دار الثقافة الجديدة.
- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، ١٩٨٤، ط الثانية، بيروت: مكتبة لبنان.
- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، محمد فؤاد عبد الباقي، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ط الثالثة، القاهرة: دار الحديث.
- المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس ورفاقه، بدن تاريخ، ط الثانية، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- المعرفة بين النموذج الإسلامي والنموذج العلماني، محمد الحسن بريمة، (كتاب: سلسلة رسائل التأصيل (٢))، ديسمبر ١٩٩٥م، بدون طبعة، الخرطوم: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- المعرفة عند التيارات الأربعة، نادية جمال الدين (ضمن كتاب: دراسات في فلسفة التربية لحسان محمد حسان ورفاقه)، ١٩٨٩م، ط الثانية، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- المعرفة في منهج القرآن الكريم، صابر طعيمة، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار الجيل.
- معرفة القرآن، مرتضى المطهري (ترجمة: جعفر صادق الخليلي)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار التعارف للمطبوعات.

- المعرفة وإدراك القلب، علي حسّون، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، ط الأولى، بيروت: المكتب الإسلامي.
- المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني (تحقيق وضبط: محمد سيّد كيلاني)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار المعرفة.
- مفهوم التغيير، (مجالس بئر عجم)، جودت سعيد، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، ط الأولى، دمشق: دار الفكر وبيروت: دار الفكر المعاصر.
- مفهوم العقل و القلب في القرآن والسنة، محمد علي الجوزو، ١٩٨٣م، الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.
- المقابسات، أبو حيان التوحيدي (تحقيق وشرح: حسن السندوبي)، ١٣٤٧هـ - ١٩٢٩م، ط الثانية، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.
- مقالات الإسلاميين، أبو الحسن الأشعري (تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ط الثانية، بيروت: دار الحداثة.
- مقالة في المعرفة، عدنان زرزور، بدون تاريخ، بدون طبعة، دمشق: مكتبة دار الفتح.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، ١٩٨٤م، بدون طبعة، بيروت: مكتبة ودار المدينة وتونس: الدار التونسية للنشر والتوزيع.
- مقدمة في أصول التفسير، أحمد بن عبد السلام بن تيمية، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار مكتبة الحياة.
- مقدمة في تأصيل المعرفة، التيجاني عبد القادر حامد (ضمن كتاب رسائل التأصيل رقم (١)، ١٩٩٥م، بدون طبعة، الخرطوم: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- مقدّمة في الصحة النفسية، عبد السلام عبد الغفار، بدون تاريخ، بدون طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية.

- مقدمة في الفلسفة الإسلامية، عمر التومي الشيباني، ١٩٩٠م، بدون طبعة، طرابلس- ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية: التربية والطبيعة الإنسانية، حسن عبد العال، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، بدون طبعة، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مقدّمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، أحمد سليم سعيدان (سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٣١)، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، د. ط، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- من أفلاطون إلى ابن سينا، جميل صليبا، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ط الثانية، بدون مكان للنشر: دار الأندلس.
- من فقه التغيير: ملامح من المنهج النبوي، عمر عبيد حسنه، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، ط الأولى، بيروت: المكتب الإسلامي.
- منازل السائرين (مطبوع مع مدارج السالكين)، أبو إسماعيل الهروي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ديوبولدب فان دالين (ترجمة: محمد نبيل نوفل ورفاقه ومراجعة: سيد أحمد عثمان)، ١٩٨٦م، ط الثانية، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- المنقذ من الضلال، أبو حامد الغزالي (تحقيق وتقديم: جميل إبراهيم حبيب)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار الكتب العلمية.
- المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، إسحاق الفرحان ورفاقه، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، ط الأولى، عمّان: دار الفرقان، ودار البشير.
- المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، عبد الرحمن صالح عبد الله، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ط الأولى، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدرسات الإسلامية.

- المنهج أصوله وأنواعه ومكوّناته، محمد زياد حمدان، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ط الأولى، الرياض: دار الرياض.
- منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، محمد امزيان، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م، ط الرابعة، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- منهج تربوي فريد في القرآن، محمد سعيد رمضان البوطي، بدون تاريخ، بدون طبعة، دمشق: مكتبة الفارابي.
- المنهج العلمي وتفسير السلوك، محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٧٨م، ط الثالثة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- منهج القرآن في التربية، محمد شديد، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، بدون طبعة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المنهج المدرسي الفعّال، جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، ١٤١٥ه - ١٩٩٥م، ط الثانية، عمّان: دار عمّار.
- منهجية البحث في التربية (رؤية إسلامية)، عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ط الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الموافقات في أصول الأحكام، أبو إسحاق الشاطبي (علّق عليه الشيخ: محمد حسنين مخلوف)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بدون مكان للنشر: دار الفكر للطباعة والنشر.
- المواقف في علم الكلام، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: عالم الكتب.
- مؤتمر تفسير سورة يوسف، عبد الله العلمي الغزي الدمشقي، ١٣٩٠هـ - ١٩٧٠م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة دار الفكر.
- المورد: قاموس إنكليزي - عربي، منير البعلبكي، ١٩٨٥م، ط التاسعة عشرة، بيروت: دار العلم للملايين.

- موسوعة لالاند الفلسفية، اندريه لالاند (تعريب خليل أحمد خليل وإشراف: أحمد عويدات)، ١٩٩٦م، ط الأولى، بيروت وباريس: منشورات عويدات.
- الموضوعية في العلوم التربوية (رؤية إسلامية)، عبد الرحمن صالح عبد الله (ضمن كتاب: دراسات في الفكر التربوي العربي الإسلامي)، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة وعمّان: دار البشير.
- موقف الإسلام من الإلهام والكشف والرؤى ومن التمائم والكهانة والرقى، يوسف القرضاوي، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، ط الأولى، القاهرة: مكتبة وهبه.
- نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، محمد فاضل الجمالي، ١٩٧٨م، ط الثانية، تونس: الدار التونسية للنشر.
- نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية، إسحاق الفرحان ورفاقه، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، الثانية، عمّان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- نحو منهجية جديدة لدراسة التربية الإسلامية، عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب (ضمن كتاب التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد)، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، ط الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام، علي سامي النشار، ١٩٧٧م، السابعة، القاهرة: دار المعارف.
- نظريات المناهج العامة، علي أحمد مدكور، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، ط الأولى، إربد -الأردن: دار الفرقان.
- النظرية التربوية، مور، ت، (ترجمة: محمد أحمد الصادق وعبد المجيد عبد التواب شيخه)، ١٩٨٦م، ط الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- نظرية المعرفة الإشراقية وأثرها في النظرة إلى النبوة، إبراهيم إبراهيم هلال، ١٩٧٧م، بدون طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية.

● نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، راجح عبد الحميد الكردي، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ط الأولى، الرياض: مكتبة المؤيد وواشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

● نظرية المعرفة في القرآن، آية الله جوادي آملي (ترجمة: دار الإسراء للتحقيق والنشر)، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م، ط الأولى، بيروت: دار الصفوة.

ثانياً – الدوريات

● إسلامية المعرفة: البديل الفكري للمعرفة المادية، محمد عمارة، المسلم المعاصر، العدد ٦٣، السنة السادسة عشرة، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.

● الإعجاز العلمي للقرآن والسنّة (النظرية والتطبيق)، حمودة محمد سند، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد ٩، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥، دبي: كلية الدراسات الإسلامية والعربية.

● إقامة الدين: التربية والتعليم والبحث العلمي، التأصيل، العدد (١)، ١٩٩٤م، الخرطوم: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

● الإنسان والكون في العقيدة الإسلامية، عبد المجيد النجار،المسلم المعاصر، العدد ٧٧، السنة العشرون، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر.

● بدعة التفسير القرآن بالعلم، محمد رضا محرّم، المسلم المعاصر، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، العدد (٢٢)، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.

● التراث الإسلامي: أداة نقد للمعرفة المعاصرة حول حقيقة الإنسان، الإسلام اليوم، عدد١١، السنة الحادية عشرة، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، المنظمة الإسلامية للتربية (الإيسيسكو).

- الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون، طه العلواني، الإنسان، العدد ١٣، السنة الثالثة، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، باريس: دار أمان للصحافة والنشر.
- جوانب التربية العقلية والعلمية في الإسلام، مقداد يالجن، المسلم المعاصر، العدد ٣١، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، بيروت: مؤسسة المسلم المعاصر.
- حوار صحيفة المستقلة مع طه العلواني (أجرى الحوار: نور الدين الحرش)، المستقلة، العدد٧٣، السنة الثالثة، ٨ جمادى الأولى ١٤١٦هـ- ١٢ أكتوبر ١٩٩٥م، لندن: دار المستقلة للنشر.
- حوار مجلة العالم مع محمد عمارة، العالم، العدد ٥٤٠، السنة الثالثة عشرة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، لندن: بدون ناشر.
- خطر الانشقاق بين الدين والعلم، إبراهام ماسلو (ترجمة: ماجد الكيلاني)، الأمة، السنة الأولى، العدد ٣، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، الدوحة: رئاسة المحاكم الشرعية والشوون الدينية.
- الدلالات السياسية والإيديولوجية للولاء والبراء في القرآن الكريم، عبد الرحمن حللي، المستقلة، العدد ١٤٦، ١٧ شوال ١٤١٧هـ - ٢٤ /٢/ ١٩٩٧م لندن: دار المستقلة للنشر.
- دور التعليم الإسلامي في حضارتنا، أكرم ضياء العمري، الأمة، العدد ٣، السنة الأولى، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، الدوحة: رئاسة المحاكم الشرعية والشئوون الدينية.
- الديبلوماسي، العدد ١، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، لندن: دار المستقلة للنشر.
- الديبلوماسي، العدد ٢، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، لندن: دار المستقلة للنشر.
- الديبلوماسي، العدد ٤، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، لندن: دار النشر المستقلة.

- الدين والفلسفة، حمدي زقزوق، المسلم المعاصر، العدد ٦٢، السنة السادسة عشرة، ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر.
- السنة النبوية مصدر للمعرفة، محمد عمارة، المسلم المعاصر، العدد ٥٩، السنة الخامسة عشرة، ١٤١١هـ - ١٩٩١م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- العلوم الإجتماعية والبيولوجية ونظرية المعرفة، فلاديمير. ف مشفنييرادز (ترجمة: إبراهيم بسيوني عميرة)، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد٢٠، ١٩٧٥م، اليونسكو.
- الغنوصية في ميزان الفكر الإسلامي، أحمد عبد الرحيم السايح، الجامعة الإسلامية، العدد (٣)، السنة الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، لندن: الجامعة العالمية للعلوم الإسلامية.
- فكر بلا نزعات ولا نزغات، محمد كمال جعفر، المسلم المعاصر، العدد ٢٦، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، بدون مكان للنشر: بدون ناشر.
- فن الحوار، خالص جلبي، الفيصل، عدد ٢٢٣.
- مثلث المنهج التجريبي، محمد ياسين عريبي، المسلم المعاصر، العددان ٦٥- ٦٦، السنة السابعة عشرة، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر.
- المسلمون وسيناريو الصراع بين الحضارات، فهمي هويدي، المسلم المعاصر، العددان ٦٧- ٦٨، السنة السابعة عشرة، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م، بدون مكان للنشر: مؤسسة المسلم المعاصر.
- مفهوم التربية الإسلامية، عبد الرحمن صالح عبد الله، الدراسات الإسلامية، العدد٢، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، إسلام آباد: مجمع البحوث الإسلامية والجامعة الإسلامية العالمية.

- مقياس اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو العقيدة الإسلامية، عبد الرحمن صالح عبد الله ويحيى سالم الأقطش، دراسات، العدد ٤، المجلد الحادي والعشرون (أ)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، عمّان:الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
- من يمتلك الحقيقة المطلقة، محمد يحي، البيان، العدد١٠٤، السنة الحادية عشرة، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، لندن: المنتدى الإسلامي.
- منهجية البحث في التربية الإسلامية، علي خليل مصطفى أبو العنين، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٤، المجلد الثامن، السنة الثامنة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي، أحمد المهدي عبد الحليم، رسالة الخليج العربي، عدد ٢٣، المجلد الثامن، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م، الرياض: مكتب التربية العربي.
- وسائل المعرفة، يوسف كمال محمد، المسلم المعاصر، العدد ٦، ١٣٩٦هـ - ١٩٧٦م، بيروت: بدون ناشر.

ثالثاً ـ المؤتمرات والندوات والمحاضرات

- بحوث مؤتمر ((نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)) تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، بدون طبعة، عمّان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- تأصيل الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، عبد المجيد الزنداني ورفاقه (من بحوث: المؤتمر العالمي الأول للإعجاز العلمي في القرآن والسنة المعقد في إسلام آباد، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م)، بدون تاريخ، بدون طبعة، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

- التعامل مع القرآن الكريم (محاضرة)، طه العلواني (ضمن محاضرات: مقدّمة في إسلام المعرفة)، دورة إسلام.
- توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية العالمية الأربعة، جامعة أم القرى المركز العالمي للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ط الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- التيارات التربوية الحديثة في ضوء التقاليد التربوية الإسلامية، علي عثمان (ضمن بحوث: مؤتمر التربية الإسلامية أمام التحديات المنعقد في بيروت: ١٤٠١هـ-١٩٨١م)، بدون تاريخ، بدون طبعة، بيروت: دار المقاصد الإسلامية.
- الجمع بين القراءاتين (محاضرة) طه جابر العلواني (ضمن محاضرات: مقدّمة في إسلام المعرفة) دورة إسلام المعرفة لأساتذة الجامعات السودانية، ديسمبر ١٩٩٥م، مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.
- خواطر في الأزمة الفكرية المعاصرة، طه جابر العلواني، (ضمن بحوث: المؤتمر الرابع للعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م)، ١٤١١هـ -١٩٩٠م، بدون طبعة، هيرندن - فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- مداخلة لوضع رؤية نظرية لتكوين الإنسان المسلم والحضارة الإسلامية، علي هود باعبّاد، (ضمن ندوة: نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، بدون طبعة، مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.
- المدارس الإسلامية التكاملية في أمريكا الشمالية، شعبان إسماعيل (ضمن بحوث مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المنعقد في عمّان ١٤١١هـ-١٩٩٠م، تحرير: فتحي حسن ملكاوي)، ١٤١١هـ- ١٩٩٠م، بدون طبعة، عمّان جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.

- مدخل إلى إسلام التربية، عباس محجوب (ضمن ندوة: نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، بدون طبعة، مدني- السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.
- معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مقداد يالجن (ضمن بحوث مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المنعقد في عمّان ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، تحرير: فتحي حسن ملكاوي)، ١٤١١هـ -١٩٩٠م، بدون طبعة، عمّان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- المعرفة لأساتذة الجامعات السودانية، ديسمبر ١٩٩٥م، مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.
- مفهوم المنهاج التربوي في التصور الإسلامي، علي أحمد مدكور (ضمن بحوث مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المنعقد في عمّان ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، تحرير: فتحي حسن ملكاوي)، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، بدون طبعة، عمّان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، بشير حاج التوم (ضمن بحوث مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المنعقد في عمّان ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، تحرير: فتحي حسن ملكاوي)، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، بدون طبعة، عمّان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- منهجية التعامل مع التراث (محاضرة)، طه العلواني (ضمن محاضرات: مقدّمة في إسلام المعرفة) دورة إسلام المعرفة لأساتذة الجامعات السودانية، ديسمبر ١٩٩٥م، مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.
- نحو منهجية إسلامية العلوم، زكريا بشير (ضمن ندوة: نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، بدون طبعة، مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.

• النظام المعرفي في القرآن الكريم، محمود عايد الرشدان (ضمن ندوة: نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، بدون طبعة مدني - السودان: معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة.

• النظرية التربوية في الإسلام، محمود السيد سلطان (ضمن بحوث ندوة: خبراء التربية الإسلامية، مكة المكرمة، ١٤٠٠هـ)، تحرير محمد عيسى فهيم، مكة: مركز البحوث التربوية والنفسية وجهات أخرى.

• النظرية العامة للتربية (رؤية إسلامية)، عبد الرحمن صالح عبد الله (ضمن بحوث مؤتمر: نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المنعقد في عمّان ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، تحرير: فتحي حسن ملكاوي)، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، بدون طبعة، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.

رابعاً – المراجع الأجنبية

- Dewy, John, On Education (select writings), 1947, without edition Chicago and London: University of Chicago and London.
- Henderson, P. Steillavan, Introduction to philosophy of Education, 1964, Tonth Impression, U.S.A: The university to Chicago.
- Hirst, Paul, knowledge and curriculum, 1974, without edition, London and Boston: Routledge, and kegan Paul.
- Look John, An Essay Concerning Human understanding, 1965, first edition, New Yourk: The Macmillan company.
- Randitzky and Bartley, Evolutionary Epistemology, 1987, without edition, Illinois: open countlas sall.
- Rese, Spring Field Williamal, Dictionary of philosophy and Religiony, 1980, First edition, New Jersey: Humanities press.
- Scherffler, Israel, Conditions of knowledge, 1990, without edition, Chicago: The university of Chicago press Chicago.
- Seetharamu. A.S. philosophy of Education, 1989, without, edition, New Delhi: Ashir Publishing.
- Theory of Rationality and the sociology of knowledge
- Tien, Allon C. orans, An Introduction to the foundations of Education, 1977, without edition, Chicago Illionois: Rund Mcnally college publishing.
- Webster, Merriam, Webster's New Collegiate Dictionary, 1975, without edition, Massachusetts: U.S.A. Gand C. Merriam company.